Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

/o — Y :/

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Stettin 1880.
Verlag von Th. von der Nahmer.

1880, Feb. 2 — 1881, Jan. 10.
Tucker fund.

Inhalt des zweiundzwanzigsten Jahrgangs.

I. Abhandlungen.

II. Sprechsaal.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

VII b.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

E. Miscellen.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 1.

Ausgegeben am 8. Januar 1880.

Stettin 1880.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

I. Abhandlungen.

Der gegenwärtige Stand der französischen Schulgrammatik.

Von Dr. E. von Sallwürk.

In der Literatur der Schulbücher war das reichlichst angebaute Feld von je das der französischen Grammatik. Auch heute gewahrt man noch auf diesem Gebiete eine große Rührigkeit. Doch ist es mehr noch die Verschiedenheit der Arbeit, welche dieser Literatur Anspruch auf eine sorgsame Beachtung sichert. Wir erkennen vorzüglich vier Richtungen, nach welchen die französische Schulgrammatik angebaut wird, und nennen diese

a. die historische,
b. die systematische,
c. die methodische,
d. die pädagogische.

I.

Die erste dieser Richtungen tritt schüchterner auf, als man bei der großen Thätigkeit und Fruchtbarkeit der romanischen Philologie, welche die namhaftesten und arbeitskräftigsten Gelehrten deutscher und romanischer Zunge heute beschäftigt, erwarten sollte. Auch hat sie in den Schulen erst seit der Zeit mehr Eingang gefunden, da die Franzosen in ihrer Art anfiengen, die Ergebnisse der gelehrten Forschung in populäre Fassung zu bringen. Brachet's Bücher gelten darum in Deutschland fast mehr als in Frankreich. Die Vertreter der historischen Richtung sind aber noch im Unklaren darüber, wie weit man in der Reconstruction von Formen und Wörtern gehen dürfe und ob der Gewinn, welcher aus dieser Arbeit für den Unterricht erwachsen könne, der Mühe entspreche. Ich kann mich nicht enthalten, hier gleich auf den eingehenden und höchst bemerkenswerthen Aufsatz von Heiner, der sich auf S. 1—52 des letzten Jahrgangs d. Ztschr. (1879) befindet und diese beiden Fragen behandelt, hinzuweisen.

Heiner wendet sich in seinen Ausführungen zunächst gegen die „Verhandlungen der zweiten Versammlung der Direktoren der Gymnasien

und Realschulen I. O. der Provinz Sachsen v. J. 1877." Dort wird eine historische Behandlung der französischen Grammatik in der Weise verlangt, daß das Verhältniß der romanischen Tochtersprache zur römischen Muttersprache den Schülern klar gemacht werde. Der Verfasser läßt sich nun durch die Charakteristika „Verarmung, Entartung, Vergröberung" u. dgl., womit dort ohne böse Nebenabsicht die Umbildung des lateinischen Idioms in ein französisches bezeichnet wird, befangen und sieht in der Anschauung, aus der sie hervorgegangen sind, einen Angriff aus dem „altphilologischen Lager" auf den Bildungswerth der französischen Sprache. Dadurch haben Heiner's Ausführungen einen mit dem Charakter dieser sorgfältigen Arbeit nicht stimmenden Ton der Gereiztheit bekommen, und es scheint uns, daß der Verfasser sich in dem Bedürfniß, diesem Angriff gegenüber selbst Front zu machen, hat verleiten lassen, den Gegenstand nicht objectiv genug zu behandeln. Solchen Angriffen gegenüber — wenn es überhaupt Angriffe sein wollten — konnte man kurz auf den gewaltigen Umfang hinweisen, welchen die romanische Philologie in unseren Tagen erhalten hat. Damit war wenigstens die wissenschaftliche Ehre der Lehrer der französischen Sprache an Gymnasien und Realschulen I. O. gerettet. Es brauchte ferner nur nachgewiesen zu werden, daß in dem heutigen Zustand der französischen Sprache das Ergebniß großartiger und reicher innerer wie äußerer Entwickelung vorliege, um den Bildungswerth dieser Sprache gerade für den Schüler einer Lateinschule, der mit dem historischen Grunde dieser Entwickelung bekannt ist, zu zeigen. Man konnte endlich auf die stilistische Ausbildung der französischen Sprache, auf den Einfluß französischer Sprache und französischen Wesens auf die gegenwärtige abendländische Cultur, besonders aber auf die unsrige, die schon im Mittelalter aus der gleichen Quelle so reiche Nahrung gezogen hat, hinweisen, um überzeugend darzuthun, daß das Studium des Französischen auf höheren Schulen eine anderwärts nicht zu gewinnende Ergänzung des ganzen humanistischen Studienganges darbiete.

Heiner weist statt dessen nach, daß allerdings an vielen Stellen der französischen Grammatik durch Hereinziehung des Lateinischen aus dem „mechanischen Erlernen" ein „wissenschaftliches Studium" ermöglicht werden könne; aber er will von der linguistischen Belehrung, welche in den letzten Jahreskursen des französischen Unterrichts „in Rücksicht auf die Philologie Studirenden" gegeben werden soll, nichts

wissen (S. 50) und glaubt überhaupt, es müsse in dieser Beziehung alle Systematik verbannt werden, welche, auf derlei flüchtige Bemerkungen gestützt, doch nur oberflächlich sein und eher verbilden als bilden werde. Auch das Etymologisiren in „mechanischer Weise", das „nur zur Spielerei führe und das Verständniß der französischen Sprache jedenfalls nicht fördere", verbannt er. Wir glauben, daß der Verfasser im Eifer für die gerechte Sache hier zu weit gegangen ist, und bitten ihn uns zu gestatten, daß wir an einigen Stellen seines Aufsatzes unsere eigene Meinung darlegen, welche mit voller Entschiedenheit dahin geht, daß die historische Grundlage beim Unterricht des Französischen an höheren Schulen gar nicht mehr entbehrt werden kann und daß, ganz abgesehen von dem wissenschaftlich-pädagogischen Werth einer solchen Behandlung des französischen Sprachstudiums, auch die Aufgabe desselben dadurch weit sicherer und müheloser erreicht werden kann.*)

„Der Schüler lernt aus den seiner Anschauung zugänglichen Beispielen nur soviel kennen (von Bildungsgesetzen der französischen Sprache), daß gewisse französische Wörter die Neigung haben, die Endung abzuschwächen (S. 11)." Das ist vorläufig schon genug; denn es ist der Anfang vernünftiger Vergleichung. Heiner giebt dem Schüler nun das Gesetz an die Hand, wonach die französische Sprache eine Neigung zur Wortkürzung habe. Diese Wortkürzung soll aber „nur ein vorbereitendes Mittel sein zu dem Zwecke, den Wortstamm in eine Form zu bringen, in welcher er bildungsfähig ist d. h. durch Präfixe und Suffixe zur Darstellung verwandter Begriffe verwandt werden kann". Wir können unserseits dieser Darstellung nicht beipflichten. Heiner ist hier in einer unbegreiflichen Scheu nicht tief genug gegangen. Jene Wortkürzung ist ein organischer Vorgang, der nicht in Aussicht auf eine demnächst zu unternehmende weitere Arbeit begonnen worden ist. Der Grund liegt in der That in der immer weiter gehenden Abnutzung der Form, in einer „Zersetzung", die aber wie bei den organischen Produkten neuen Erscheinungen Leben gibt. Dieser Zersetzung stellt nun aber der Accent, der überhaupt überall in der Sprachgeschichte als der Erhalter und Bewahrer auftritt,

*) Was von diesen Dingen in das Schulbuch aufzunehmen sei, ist eine ganz andere Frage; der Lehrer soll möglichst Alles in sich aufgenommen haben, was ihm die Wissenschaft bieten kann.

eine Schranke entgegen, deren Wirksamkeit zu betrachten ebenso interessant ist wie das Schauspiel eines physikalischen oder chemischen Experimentes. Redémptiōnem bildet danach rançon, mirabĭlia wird merveille, Virodūnum heißt heute Verdun. Dieses Gesetz gibt zu gleicher Zeit das Kennzeichen für das Eigen- oder Fremdwort. Danach müssen also die S. 12 angegebenen Wörter betrachtet werden. Man kommt davon später auf die Behandlung der doublets, der „Zwillingswörter", wie sie auch bei uns in reichlicher Anzahl sich finden. Brachet hat darüber in einem eigenen kleinen Buche sehr hübsch gehandelt.*) Daß nicht dennoch auch in eigenen Wörtern der französischen Sprache Verschiebungen des Accents stattgefunden hätten, wird damit nicht behauptet, nur mögen diese Fälle wohl zum größten Theil im Spätlatein vorbereitet gewesen sein.

Die Lautgesetze müssen nun an den bezeichnendsten Beispielen inductiv gefunden werden. Wenn aber darauf gehalten wird, daß bei jedem neuen Fall die Reihe der schon vorgekommenen verwandten Beispiele wieder vorgeführt wird, so wird die Behandlung dieses Abschnittes der Grammatik zur Sicherung und Befestigung von Wort- und Formkenntnissen ungemein viel beitragen. Es werden auch die S. 16 citirten Wörter, vor welchen nach des Verf. Ansicht selbst ein Primaner rathlos dasteht, nicht zu schwer zu behandeln sein. Ich erlaube mir, im Zusammenhang mit meinen Erörterungen darauf näher einzugehen.

Toit lat. tectum giebt Anlaß, auf die Vocalisirung des c in der Verbindung ct einzugehen. Factum — fait, lac(tem) — lait, conductum — conduit, coctum — cuit, octo — huit, noctem-nuit, strictum — étroit geben die Erscheinung anschaulich genug. Mit Hülfe der Accentgesetze würde man noch beiziehen directum — droit. Dann kann in der Gleichung tectum — toit nichts Auffälliges mehr liegen.

Noix lat. nux ist auch nicht ohne Analogie, wenn auch die Beleuchtung des ganzen Verlaufs schwierig sein möchte. Crucem — croix, punctum — point, angustiam — angoisse**) wären hier anzuführen. Wir würden aber noch anreihen ungere — oindre,

*) Das Buch ist bei uns zu wenig gekannt. Die von Heiner S. 43 unten gegebene Darstellung, wonach „aus peuple wieder populaire . . ., aus chair wieder carnage" würde, wird durch das bloße Factum derartiger Doppelformen widerlegt.

**) Angustia = angusse, anguse, anguise im Dialog. an. et rat. So leite ich auch froisser nach Scheler (Anh. zu Diez Wb.[4]) von frustiare. Vgl. auch potionem = puison und poison (Chev. au cygne).

pungere = poindre, jungere = joindre und selbst longe = loin und cuneum = coin besprechen, wobei die Ueberziehung eines (ächten oder unächten) i in die vorhergehende Silbe berührt werden darf.

Midi ist neben meridies allerdings unerklärlich; mi — medius ist aber wohl schon begegnet und wird hier leicht Aufschluß geben.

Bei prairie läßt sich keine den Schülern bekannte lateinische Form substituiren; aber sie haben das Substantivformativ erie, das eine Ansammlung oder ein vielfaches Thun bezeichnet (cavalerie, gendarmerie, laiterie, huilerie; causerie, tricherie; boulangerie, charcuterie; orangerie), schon oft angetroffen und werden auf das Stammwort pratum leicht kommen.*)

Canis ist von Diez (I[4] S. 149) als „auffallend" bezeichnet. Indessen werden unsere Schüler an der Richtigkeit der Etymologie nicht zweifeln. Es geht auch wohl nicht zu weit, wenn man berührt, daß in chien der Einfluß des ch den des Nasals (pane = pain, fame = faim) überwogen hat. Vgl. Lücking, die ältesten französischen Mundarten S. 67.

Oisiveté werden die Schüler von selbst auf oisif zurückführen und von diesem das Adjectivformativ abtrennen; dann bleibt otium = ois durch Hinüberziehung des i.

Sonris ist ein Beispiel von Accentverschiebung (lat. sóricem). Wenn es sich übrigens nur um Einprägung des Wortes handelt, wird man lieber an den Hundenamen souris erinnern. Ebenso ist das Wort chasser in verschiedenen Wendungen in's Deutsche übergegangen. Bei fusil ist in diesem Falle nur zu sagen, daß das Wort eigentlich Feuerstein heißt; dann mag man es mit feu in Verbindung bringen und dieses auf focus zurückführen wie votum = vœu u. dgl.

Pied = pedem kann neben brief = brevem, viens = venio keine Schwierigkeit bieten.

Pays wird zuerst Veranlassung zu orthoepischen Bemerkungen geben. Man wird das Wort dann zerlegen in pai — is. Es entspricht dann plagam = plaie, pagum = pai. Bezüglich der Bedeutung würde die Bezeichnung pagani für die „Heiden" berührt werden. Die Schwierigkeit, die Endsilbe zu erklären, wird nicht abhalten, diese für den Schulzweck doch genügenden Aufklärungen zu geben.

*) Vgl. métairie, soierie, woran (nach Zeit und Umständen) weiter die Aussprache der Future avouerai, prierai (avoûrai, prîrai) geknüpft werden kann. Noch Aubigné hat nous lairrons (= nous laisserons).

Bei siège ist nicht auf sedes zurückzugehen. Man kann aber das italienische sedia heranziehen, da es keine Sünde sein kann, auch im französischen Unterricht von Kunstwerken, hier von der Madonna della Sedia zu reden. Dann kann die ungeheuer weitgreifende Wirkung des j zur Sprache kommen. In den hierher passenden Beispielen ist nun allerdings der Vorgang häufiger am i als am e zu beobachten; indessen müßte ja bei den Accentgesetzen schon das Schicksal der außer dem Ton stehenden Vocale berührt werden. Diurnum = jour, deusque = jusque, hordeum = orge, somnium = songe, commeatum = congé mögen die bezeichnendsten Beispiele sein.

Mois = mensem ist ebenso leicht faßlich wie moi = me u. dgl.; es giebt aber Gelegenheit auf das Gentilformativ ense — ois aufmerksam zu machen wie genevois = genevensis.

Flotte würde auf flotter = fluctuare zurückzuführen sein; für die Bedeutung dieses Zeitworts ist die Ableitung von Wichtigkeit.

In moyen sehen die Schüler ohne Weiteres das Formativ ien, das sie in ancien, chrétien, Athénien kennen gelernt haben. Es bleibt nur moi — zu erklären, was aber mit Hinweisung auf moitié = medietatem nicht schwer ist.

Wir möchten diese schwierigsten Fälle nach Allem für weniger schwierig als lehrreich halten; denn es kommen an ihnen so viele durchaus feststehende Grundgesetze zur Anschauung, daß die kleineren etymologischen Bedenklichkeiten, welche daneben für den Lehrer abfallen, schulmäßig nicht in Betracht kommen. Außerdem liegt in der historischen Betrachtung der Wortbedeutungen, abgesehen von dem pädagogischen Werthe, den die Vergleichung zweier in der Schule gelehrter Sprachen für die Concentration des Unterrichts bietet, so viel Belehrendes, daß der französische Unterricht, der nach dieser Seite mehr als selbst der griechische Sprachunterricht leisten kann, dadurch an Werthschätzung in den Augen der Schüler — und diese vermißt Heiner an mehreren Stellen seines Aufsatzes — ungemein gewinnen kann. Warum endlich bei Heiner die Gedächtnißhülfe, welche eine strenge und grundsätzliche Etymologie an die Hand giebt, ein „Moment" genannt wird, „der in der Pädagogik gar nicht ins Gewicht fällt" (S. 9, vgl. S. 46 unten), ist uns nicht ganz klar geworden. Wenn es sich hier selbst nur um eine Arbeitserleichterung handelte, würde sie die Schule in dieser Zeit der Ueberbürdungsklagen nicht von der Hand weisen dürfen. Jede wirkliche Gedächtnißhülfe — die

mnemotechnischen Kunstgriffe sind mir nie als Erleichterung erschienen — stellt aber zugleich die Entstehung einer naturgemäßen Verknüpfung von Vorstellungen dar, und die feste Fügung und Verknüpfung der Vorstellungen bewirkt schließlich allein das, was wir Wissen und Bildung nennen können.

Während wir also von der Anknüpfung des Französischen an das Lateinische, wo immer nur wirkliche Verwandtschaft nachweisbar ist, uns eine Erleichterung des Unterrichts, Sicherung des Erfolges, Hebung des französischen Sprachstudiums bei den Schülern und endlich eine bedeutende Förderung der Concentration des Unterrichts versprechen, nähert sich Heiner dem „altphilologischen Lager" nur zur Abwehr. Auch die mühsam erlernten lateinischen Genusregeln will er für das Französische von der Hand weisen. Wir haben es dagegen überall im Unterricht erprobt gefunden, als einzige Geschlechtsregel im Französischen aufzustellen: das genus der lateinischen Wörter ist im Französischen beibehalten. Die Ausnahmen sind in der That verschwindend und werden von den Schülern selbst mühelos zusammengestellt, wenn beim ersten Vorkommen darauf aufmerksam gemacht wird. Daß in cage und rage das lateinische Substantivformativ ago nicht liegt, finden sie beim ersten Anblick, ebenso daß colline eine Weiterbildung ist wie poitrine und vermine und auf das lat. īna f. (ruina, pistrina u. s. w.) zurückweist. Bei den Substantiven auf eur lat. or — ōris darf als einzige Ausnahme von dem im Französischen durchgedrungenen weiblichen Geschlecht honneur gelten. Cœur geht auf cor — cordis zurück, chœur auf chorus, pleurs ist eine esoterisch französische Bildung, labeur ist trotz frühen Vorkommens*) kaum als französisches Erbwort anzusehen. Bei bonheur und malheur kann schon durch das fehlende e die Ableitung von hora (S. 28) ausgeschlossen erscheinen. Da aber auch das einfache heur in der unseren höheren Schulen zugewiesenen Lectüre noch vorkommt,**) so scheint mir die Mittheilung der wirklichen Etymologie augūrium — ëur — heur (vgl. matūrum — mëur — mûr, pavōrem — pëor — peur) nicht zu fernliegend, wenn das Hauptgesetz der Umbildung

*) Es findet sich im Zeitalter Ronsard's besonders häufig (als Masculin); freilich auch schon in altfranzösischen Texten (Amis 3268: moult par ont bien lor labors emploie. Godefr. de B. (Hippeau) 237: et li quens fist doner chascun, lonc son labor).

**) Heur kommt neuerdings wieder bei den Poeten in Aufnahme.

lateinischer Wörter in französische richtig zur Anschauung gebracht worden ist. Daß endlich der scheinbare Uebergang des lateinischen Neutrums in ein französisches Maskulinum keinen Anstoß bieten kann, ist wohl selbstverständlich; denn daß es im Französischen nur zwei Geschlechter gebe, ist eben nicht richtig. Quoi und cela sind nichts anderes als Neutra, ebenso quelque chose in gewisser Verwendung. Uebrigens giebt Heiner (S. 29) selbst noch eine Zusammenstellung von Homonymen verschiedenen Geschlechtes, welche nur aus dem Lateinischen erklärt werden können. Ich selbst habe gefunden, daß nur bei griechischen Fremdwörtern, welche wir auch im Deutschen mit wenig Schonung behandeln, (der Apostroph, der Chersonnes, die Hymne), unsere Schüler zu bestimmten Fehlern durchgängig hinneigen, nämlich bei comète, épigramme, épitaphe, épithète, idole, panthère, planète und dem schon erwähnten apostrophe, die alle weiblich sind. Der Fehler ist übrigens zu entschuldigen und kann durch eine rechtzeitige Zusammenstellung und Einprägung dieser Wörter ein für alle Male, am besten bei der ersten Verfehlung, nicht etwa beim Kapitel vom Genus, abgestellt werden. Dagegen behandeln die Anfänger monde, verre (neben la vitre) und œuvre in der Regel so lange falsch im Genus, bis sie auf die lateinischen Stammwörter mundus, vitrum, opera (nicht opus, das eine ganz andere Entwickelung erfahren hat) aufmerksam gemacht werden.

Wir gehen zur Flexion über.

Die historische Betrachtung der Declination bietet dem Verfasser nur „negative Resultate." Wir glauben ein anderes Ergebniß erzielen zu können. Nur bedarf freilich dieser einfachste Theil der französischen Grammatik kaum vieler Erklärung.

Nachdem durch den Zerfall der Endungen aus den vielfachen Formen der lateinischen Declination sich nur noch die mangelhaft gekennzeichneten Formen des casus rectus und des casus obliquus gerettet hatten, mußte bald, um wenigstens diesen Unterschied noch zu erhalten, das noch deutlich bezeichnende s über die Grenze seiner Verwendung auf lateinischem Gebiet hinausgreifen. Da nun im Neufranzösischen noch Spuren des Vorhandenseins zweier Casus bewahrt sind, so wird man darauf später vielleicht doch aufmerksam machen. Ich meine die Doppelformen pâtre — pástor und pasteur — pastórem, chantre — cántor und chanteur — cantórem und Verbindungen wie hôtel-Dieu = hospitale dei. Für den Anfang ist

aber die auf der Hand liegende Erklärung genügend, daß das **s**, welches den Nom. Akk. Pl. in der 3. (4. 5.) lat. Declination kennzeichnet, im Französischen die allgemeine Bezeichnung der Mehrzahl geworden sei. Man könnte sagen, es spiele die Rolle des deutschen **n.**

Beim Adjectiv glaubt Heiner selbst auf das Altfranzösische zurückgehen zu müssen (S. 26), um das Adjectivum einer Endung zu erklären (grand'route u. s. w.). Nur geben wir nicht zu, daß „hievon die lateinische Flexion unberührt" bleibe; denn diese Adjective haben eben auch im Lateinischen für das Mask. und Feminin die nämliche Endung (grandis). Wir fügen hinsichtlich des Adjectivs noch bei, daß auf der Grundlage des Lateinischen die sonst zu hartnäckigen Fehlern Veranlassung gebenden Comparationsformen sich auf das leichteste und sicherste darstellen lassen; besonders ist darauf hinzuweisen, daß das **r** (or) das Adjectiv, das **s** (oder **x** = us) das Adverb bezeichne:

melióre**m** — meilleu**r**	mélius — mieu**x**
péjor — pi**r**e	pejus — pi**s**
minor — moind**r**e	minus — moin**s**,

woran noch gereiht werden kann major — mai**r**e, magis — mai**s.**

Beim Pronomen gibt der Verfasser selbst mannichfache Erklärungen aus dem Altfranzösischen; doch möchten wir dem Schlusse des Abschnittes nicht beipflichten, wo es heißt: „Können wir daher in unseren Schulen kein Altfranzösisch treiben . . ., so sollen wir auch unsere Schüler mit lateinischen Etymologien verschonen." In das Altfranzösische kommt bei der reichen Fülle dialectischer Variirungen das rechte Licht eben durch die zu Grunde liegende lateinische Form. Für den Schulunterricht gestaltet sich dann die Sache so, daß außer der lateinischen Grundform der klassischen oder der späteren Sprache nur diejenigen Zwischenformen aus dem Altfranzösischen beigezogen werden, welche den Uebergang in die neufranzösische Form vermitteln, alle anderen streng ausgeschlossen bleiben.

Das schwierigste Kapitel bildet nun die Verbalflexion. Allerdings ist dieser Abschnitt der neufranzösischen Grammatik heute noch sehr der Klärung bedürftig; denn daß unsere nach Conjugationen geschiedenen „unregelmäßigen Zeitwörter" nur den Schein einer systematischen Anordnung böten, kann kein Mensch behaupten. Aus der sogenannten regelmäßigen Conjugation aber ist jedenfalls die sogenannte

dritte (recevoir) auszuscheiden,*) während die Klasse partir u. s. w. unter die regelmäßigen zugelassen werden müßte. Auch auf diesem Gebiete hält Heiner das Zurückgehen auf das Lateinische ohne Vorführung der ganzen altfranzösischen Entwickelung für oberflächliche Spielerei und, da man Altfranzösisch auf unseren Schulen nicht treiben könne, für unerlaubt. Wir gestatten uns daher den Versuch einer Darstellung des französischen Conjugationssystemes auf Grundlage des Lateinischen. Sollte es sich herausstellen, daß in der That, wie wir für uns annehmen, im heutigen französischen Verbum die Haupttypen des lateinischen noch deutlich ausgeprägt erscheinen, so möchten wir geneigt sein zu hoffen, daß auch der geehrte Verfasser des hier besprochenen Aufsatzes sich entschließen werde, den letzten Schritt nach der Richtung hin zu wagen, die er selbst, vielleicht nur mit zu viel Bedächtigkeit und Mißtrauen, eingeschlagen hat.

Die Klassification der Zeitwörter nach dem Infinitiv ist im Französischen eine sehr unglückliche und läßt sich selbst im Lateinischen bei den sogenannten Anomala nur mit einer gewissen Unnatürlichkeit durchführen. Im Französischen hat sie sogar eine eigene Conjugation begründet, der nur ein paar Wörter zufallen, die man auf den ersten Blick für das halten muß, was man bisher in der französischen Grammatik ein unregelmäßiges Zeitwort genannt hat. Die Romanisten gründen ihre Klassification heute auf die Form des Perfects (passé défini) und machen dabei den Accent maßgebend. Die auf der Endung betonten Profecta gehören der schwachen Conjugation zu, die auf dem Stamm betonten der starken. Diese Scheidung ist nicht bloß sehr einfach und einleuchtend, sie ist auch durch die analoge Eintheilung der deutschen Conjugation gerechtfertigt und stimmt zu den Grundformen der lateinischen Conjugation. Verba mit endungsbetontem Perfect, die aber im Lateinischen starke Bildung zeigten und auch im Französischen im Uebrigen stark flectiren, reiht man selbstverständlich den starken ein (feindre, feig**nis,** feint u. dgl.).

Die französische Verbalflexion gliedert sich demnach folgendermaßen:

*) Das thut Heiner in seiner Grammatik, die wir später werden zu besprechen haben; doch reiht sich dort auch partir u. s. w. unter die unregelmäßigen.

I. Schwache Conjugation.

1. chant-e-r	Perf. chant-ái afrz. chantai,
2. vend-re	„ vend-is afrz. vendi,
3. part-i-r	„ 'part-is afrz. parti.

II. Starke Conjugation.

1.	Perf. vis afrz. vi lat. vīdi,
2.	„ dis afrz. dis lat. dic-si,
3.	„ dus afrz. dui lat. deb-ui.

Die lateinische schwache Conjugation weist die drei Perfectformen āvi ēvi īvi auf. Es decken sich also im Lateinischen und Französischen die 1. und 3. Klasse. Die zweite ist schon im Lateinischen verkümmert; im Französischen kann sie wegen des vielfachen Uebergangs von e in i nicht als eigener Typus auftreten wie im Italienischen (vendéi). Die französische dritte Klasse enthält außerdem die sämmtlichen Inchoativformen, die in ihr eine Unterklasse bilden. Die oben befolgte Anordnung ist dem Lateinischen möglichst angepaßt; dem alten Herkommen zu Liebe kann man aber chanter der ersten, partir und finir der zweiten, vendre der dritten Klasse zuweisen. Diese Eintheilung ist insoferne lichtvoller, weil sich fin-i-r an chant-e-r reihen läßt, während sortir u. ä. (prés: sor-s, sor-s, sor-t) den Uebergang zur „bindevocallosen" 3. Klasse bilden (romp-re, prés: romp-s, romp-s, romp-t).*)

Die starken Perfectbildungen zeigen im Lateinischen die drei Formen **i si ui.** Ebenso erscheinen sie im Französischen wieder. Nur ist, seitdem man **s** als Zeichen der ersten Person Sing. anzusehen sich gewöhnt hatte, der Unterschied zwischen der ersten und zweiten Klasse verwischt worden.

Wir geben nun hier ein Verzeichniß der starken Zeitwörter, wie sie nach dieser Anordnung sich gruppiren, mit den Formen des défini und part. passé. Die wenigen Vertreter der ersten Klasse — faire, venir, voir — reihen wir in die zweite am passenden Orte ein.

---

*) Den Ausdruck „bindevocallos" habe ich nur der Kürze wegen gewählt. Die Theorie der „Bindevocale" muß im Lateinischen und Griechischen aufgegeben werden und ist auch im Französischen schon aus diesem Grunde zu verwerfen.

I. und II. Klasse.

1.	rire	ris	ri
2.	dire	dis	dit
	frire	(fris)	frit
3.	faire	fis	fait
	traire		trait (braire, bruire?)
4.	mettre	mis	mis
	prendre	pris	pris
	(ac)quérir	(ac)quis	(ac)quis
	(as)seoir	(as)sis	(as)sis
5.	clore		clos
6.	voir	vis	vu
	tenir	tins	tenu
	venir	vins	venu
7.	(mit endungsbetontem Perfectum, ursprünglich dieser Klasse angehörig*)		
	cuire	cuisis	cuit
	(dé)truire	(dé)truisis	(dé)truit
	(en)duire	(en)duisis	(en)duit
	écrire	écrivis	(écrit)
	craindre	craignis	craint sammt étreindre, feindre, freindre, geindre, joindre, oindre, peindre, plaindre, poindre, (preindre), teindre.
	luire	luisis	lui
	nuire	nuisis	nui (aus der 3. Klasse hieher gerathen, ital. p. def. nocqui).

III. Klasse.

1.	Boire	bus	bu
	croire	crus	cru
	croître	crus	crû

*) Wir zweifeln nicht, daß hier ähnlich, wie dies im Neudeutschen in vielen Fällen in der starken Conjugation geschehen ist, auch im Französischen die entwickelteren (flexionsbetonten) Formen für die ganze Zeitform maßgebend geworden sind. Vgl. Suchier, die Mundart des Leodegarliedes Ztschr. f. rom. Phil. 1878. Craignis dagegen und die verwandten Formen sind Neubildungen aus dem Praesens.

	connaître	connus	connu
	paraître	parus	paru
	paître	pus	(re)pu
	plaire	plus	plu
	taire	tus	tu
	conclure	conclus	conclu
2.	gésir	(afr. jut 3. p.	gëu)
3.	devoir	dus	du
	concevoir	conçus	conçu ſammt apercevoir, decevoir, recevoir.
	mouvoir	mus	mû
	pleuvoir	plut 3. p.	plu
	pouvoir	pus	pu
	savoir	sus	su
	choir	(é)chus	chu
	(aus chëoir = cadēre für cadĕre)		
	mit endungsbetontem Perfect:		
4.	courir	courus	couru
5.	falloir	fallus	fallu
	valoir	valus	valu
	vouloir	voulus	voulu
6.	tistre	tissus	tissu
	moudre	moulus	moulu
	(ré)soudre	(ré)solus	(ré)solu

Bei dieſer Anordnung bleiben als eigentliche Anomala übrig

I. aus der ſchwachen Conjugation:

1. Klaſſe: aller, envoyer (tisser),

2. Klaſſe: ſaillir, bouillir, saillir, cueillir, ouvrir und verwandte, vêtir, (ouïr), ferner haïr, (bénir, wenn es nicht bei dire beſprochen werden ſoll),

3. Klaſſe: naître, (vaincre nur orthographiſch zu beachten, weil ſtatt c vor a, o, e, i ein qu eintritt);

II. aus der ſtarken Conjugation

zuſammen nur mourir (p. p. mort), vivre, suivre und coudre.*)

*) Bei mourir wird der an die Rückführung auf die lateiniſche Form gewöhnte Schüler wenigſtens das Participium mouru vermeiden. Bei coudre iſt die Etymologie consuere der Stammbildung wegen von Werth. Die Frage, warum die zu erwartende Form des Perfects von vivre (vis 2. P. vesis) beſonders im

Wer sich etwa scheut, Zeitwörter, welche im Infinitiv verschieden endigen, unter eine Conjugationsklasse zu stellen, müßte statt der Bezeichnung „starke Conjugation" etwa den Terminus wählen: Zeitwörter, welche ihr Perfect (p. déf.) stark bilden. Uebrigens wird die Infinitivendung immer Schwierigkeiten bereiten. Man muß da eben die zweckdienlichsten Zusammenstellungen von den Schülern machen lassen. Unter den unregelmäßigen Zeitwörtern unseres Verzeichnisses kommt indessen die Endung ir nur bei fünfen vor (quérir, conrir, gésir, tenir, venir), sonst re und oir (vereinzelt boire und croire, wo aber nur re Endung ist). Will man nun den historischen Grund, nach welchem unsere Anordnung getroffen worden ist, auch für die Schule nicht annehmen, man wird wenigstens so viel einräumen müssen, daß unsere Eintheilung an Uebersichtlichkeit und Klarheit den üblichen Klassifizirungen der „unregelmäßigen Zeitwörter" nicht nachsteht und daß sehr charakteristische Bildungstypen mit großer Bestimmtheit bei der Anordnung nach historischen Grundsätzen hervortreten.

Die Entstehung der französischen Personalendungen (S. 33 fg.) ist doch recht einleuchtend und die historische Erklärung derselben nicht ohne Nutzen. Weil diese Endungen zum Theil im jetzigen Zustande der Sprache am isolirten Worte nicht mehr lauten, neigen die Schüler dazu, sie auch nicht zu schreiben; daher ist eine Hinweisung aufs Lateinische sehr zweckmäßig. Man wird dabei auf den verhältnißmäßig späten Ursprung des **s** als Zeichen der ersten Person aufmerksam machen, weil dem Schüler Formen ohne **s** später begegnen. Wenn endlich noch der Charakter und die Funktion des französischen Circumflexes erläutert ist, und dazu bieten sich zwingende Veranlassung und vielfältige Beläge in jeder Stunde, so werden die Hauptformen der französischen Personalendungen leicht klar werden und sich sicher einprägen.

Rump**o**, rumpi**s**, rumpi**t**; rump**imus**, rump**itis**, rump**unt** neben
romp**s**, romp**s**, romp**t**; romp**ons**, romp**ez**, romp**ent** und
cant**avi**, cant**asti**, cant**avit**; cant**avimus**, cant**astis**, cant**arunt**, neben
chant**ai**, chant**as**, chant**a** (-**t**-il); chant**âmes**, chant**âtes**, chant**èrent**

Neufranzösischen unhaltbar geworden wäre und wie die dafür eingetretene Form vécus entstanden sei, mag gelegentlich bei vorgerückten Schülern eine Probe der erlangten etymologischen Fertigkeit abgeben.

scheinen mir keine zu entlegenen Parallelen zu sein. Doch würde ich selbst hier nicht zu ihnen greifen, sondern beim ersten Einlernen die französischen Personalendungen mit kurzer Hinweisung darauf, daß sie den lateinischen entstammt sind, zuerst für sich sicher einprägen und erst, wenn das Gedächtniß sie fest erfaßt hat, und gelegentlich die Schüler selbst die zweckmäßigen Vergleichungen anstellen lassen. Die Entstehung des Conjunctivs des Imperfects aus dem lat. Conj. plusqpf. bietet den Schülern immer großes Interesse.

Das gelegentliche Lernen d. h. die grundsätzliche Anlehnung an die angeschaute, begriffene Form ist überhaupt für das Gedeihen der von uns vorgeschlagenen Behandlung der französischen Grammatik ganz wesentlich. Aus diesem Grunde kann ich mich ebenso wenig wie Heiner mit der allgemeinen linguistischen Orientirung befreunden, welche die Direktorenkonferenz zu Halle (1877) vorschlägt. Es treten aber andere nicht weniger gewichtige Gründe hinzu.

Ein derartiger Kursus könnte selbstverständlich nur in den oberen Klassen Platz und Boden finden d. h. gerade da, wo der Zusammenschluß und die Abrundung der erworbenen positiven Kenntnisse besonderes Bedürfniß ist. Ob da die Vorführung der mannigfach wechselnden, durch den Lauf der Entwickelung hindurch in unabsehbarer Variation erzeugten Formen räthlich ist, muß ernstlich bedacht werden. Ein linguistischer Kursus müßte auch nothwendig ein spezifisch philologisches Gepräge erhalten, und das wenigstens ist ein gerechter Vorwurf, den die Vertreter der neueren Sprachen an den höheren Lehranstalten den „Altphilologen" gemacht haben — heute sind ja die erfreulichsten Anzeichen einer anderen Richtung wahrzunehmen —, daß sie die Zwecke der Schule verkennen, indem sie alle ihre Schüler als künftige Philologen behandeln. Nur würde dieser Vorwurf, wenn er auch die Lehrer der neueren Sprachen träfe, viel schwerer wiegen. Denn ihnen ist bei dem Minimum von Zeit, über das sie verfügen können, äußerste Beschränkung und knappster Vortrag doppelte Pflicht. Ferner überwiegt das sachliche Interesse der Lectüre in den oberen Klassen ganz entschieden und muß noch viel mehr in den Vordergrund gestellt werden. Die historische, ästhetische und — wenn ich so sagen darf — die allgemeine Weltbildung verlangt gebieterisch, daß neben dem Unterrichte in den klassischen Fächern der neusprachliche Unterricht voll und ganz leiste, was er immer zu leisten im Stande sein kann. Nur leistet er das, was wir hier verlangen, nicht mit Conjugation

und Declination, sondern durch sorgfältige Wahl und intensivste Behandlung der Lectüre. Endlich verlangt das pädagogische Interesse die Anlehnung des französischen Unterrichts an den lateinischen schon von den ersten Jahren an. Wir haben davon schon oben gesprochen; da wir aber überall da, wo der französische Unterricht an höheren Lehranstalten Noth leidet, ohne daß ein Verschulden der Schulorganisation oder des Lehrers anzunehmen wäre, in der festeren Einfügung in den ganzen Plan der Anstalt das erste Mittel der Besserung erblicken, so möge auf die Wichtigkeit der historischen Methode des französischen Unterrichts für die Concentration noch einmal hingewiesen werden.

Wenn uns so die Frage selbst, ob die französische Grammatik in Schulen mit Lateinunterricht nach historischen Prinzipien zu lehren sei, hinreichend geklärt erscheint, so tritt allerdings die Hauptschwierigkeit erst dann vor uns, wenn es gilt zu bestimmen, wie und in welcher Ausdehnung die historische Grammatik in die Schule hereinzuziehen sei. Einen kleinen Beitrag zur Erledigung dieser schweren Frage glauben wir im Vorstehenden selbst gegeben zu haben; doch ist es unerläßlich, daß wir uns über die Bedingungen und Grenzen der historischen Methode noch genauer aussprechen.

Wir besitzen jetzt die Grammatiken von Collmann, Körting und K. Keller, die alle auf dem Standpunkte der historischen Grammatik stehen. Abgesehen von der letztgenannten, welche neben den auf anderem Boden stehenden grammatischen Werken des Verfassers in der Schweiz eine große Verbreitung gefunden hat, wenn uns recht berichtet worden ist, haben diese Bücher noch keinen allgemeinen Anklang gefunden. Es mag dies seinen Grund darin zum Theil finden, daß auch an Gymnasien noch viele Lehrer französisch unterrichten, welche mit Altfranzösisch sich nie beschäftigt haben, und wenn es auch für den Schüler vollkommen genügt, die lateinische Grundform neben die französische Ableitung gestellt zu sehen und die Entwickelungsgesetze nur in ihrem Ausgangs- und Endpunkt zu kennen, so ist für den Lehrer die Kenntniß der Mittelglieder, welche allein eine bündige Erklärung dieser Entwickelung ermöglicht, und damit eben das Studium des Altfranzösischen unerläßlich. Es tritt aber hier eine methodische Rücksicht ein, welche Lücking, der Verfasser des trefflichen, auf den eingehendsten Studien beruhenden Buches „über die ältesten französischen Mundarten“ (Berlin 1877 Weidmann) richtig erkannt hat, als er für den Elementarunterricht in erster Linie eine „beschreibende“ Behandlung

der Formenlehre verlangte: „Einer Vermischung von beschreibender und erklärender Darstellung kann man daher für den elementaren Unterricht um so weniger das Wort reden, je ernster man es mit der Wissenschaft der Sprache zu nehmen gewohnt ist. Voreilige, unreife Erklärungsversuche stumpfen den Forschungstrieb ab, statt ihn auszubilden". (Die französischen Verbalformen für den Zweck des Unterrichts beschrieben. Berlin 1875 Weber. Vorw.) Wir wagen es nicht, diesen Worten zu widersprechen; aber wir mögen nicht annehmen, daß die Erklärungsversuche, von welchen Lücking spricht, immer voreilig und unreif sein müssen. Ganz sicher muß zuerst der anzueignende Stoff in voller dogmatischer Schärfe und Klarheit dargeboten werden. Der Schüler hat zuerst zu wissen: je romp**s**, tu romp**s**, il romp**t**; nous romp**ons**, vous romp**ez**, ils romp**ent**. Wir nehmen auch an, daß diese Formen zuerst nicht im Paradigma, sondern bei analytischer Behandlung eines Lesestücks, womit jeder französische Unterricht schon aus Rücksicht auf die Aussprache beginnen sollte, dem Schüler vorgeführt worden sind, und bei solcher Behandlung tritt die Erklärung der Form nur dann nahe, wenn eine augenfällige Verwandtschaft vorliegt. Dies wäre nun aber auch im obigen Falle schon anzunehmen, wenigstens für die Formen romps und rompt, wenn es z. B. im Lesestücke hieße l'esclave rompt ses fers. Wenn aber einmal die Reihe der oben angegebenen Formen von den Schülern zusammengestellt ist, so meinen wir, es gäbe der Lehrer in der That Steine statt Brod, wenn er nicht die charakteristischen Formen der lateinischen Personalendungen (wir sprechen nicht vom ganzen Zeitwort) daneben stellte. Er würde aber wohl gleich sagen müssen: 1. daß s in der neueren Entwickelung der französischen Sprache auch Kennzeichen der 1. Person sg. geworden sei und 2. daß für die 1. und 2. Person pl. die allen Conjugationen gemeinsamen Endungen ons, ez (amus, atis) gelten. Zweckmäßig wäre es aber, wenn diese Zusammenstellung erst dann gemacht würde, wenn wenigstens ez = atis verstanden werden könnte d. h. wenn etwa nez = nasum, été = aestátem, aimé = amatum schon vorgekommen wären. Schon diese letztere Bedingung weist die Einführung der lateinischen Grundformen lediglich dem Lehrer zu, der den passenden Augenblick dafür zu finden hat. Das Lehrbuch könnte hier die richtige Stelle nicht angeben. Aber wir meinen auch, daß zur Sicherung des Lernens im Lehrbuch eben nur der jetzige

Zustand der Sprache dargestellt werden soll.*) Auch bei den Wortableitungen kann eine Angabe im Lehrbuche nicht recht nützlich werden; denn das Lehrbuch kann den Standpunkt der lateinischen Kenntnisse der Schüler nicht voraussehen, während dem Lehrer es ein leichtes ist, sich über den Vokabelschatz der Schüler aufzuklären. Auch ist es nicht gleichgültig, bei welcher Gelegenheit eine Erscheinung erklärt, an welches Beispiel eine Regel geknüpft, auf welche Erscheinungen das Gesetz gegründet wird. Dafür aber die passende Zeit und den passenden Fall zu suchen, kann nur Sache des Lehrers sein. Endlich ist nicht zu leugnen, daß durch die Angabe von spätlateinischen oder gar supponirten und Uebergangsformen im Buche das Gedächtniß oder die Kenntnisse der Schüler in Verwirrung gerathen können. Endlich sehnen sich heutzutage die Lehrer nach Büchern, die ihnen nicht jeden Schritt vorschreiben und wenigstens in den Mitteln der Veranschaulichung und Erklärung freie Wahl lassen.

Was soll nun aber eine nach historischen Prinzipien eingerichtete Grammatik enthalten außer der Darstellung des jetzt gesprochenen Französisch? — Sehr wenig und doch sehr Wesentliches! Sie muß in ihrem Bau den Organismus der Grundsprache, soweit er im heutigen Französisch noch ersichtlich ist, erkennen lassen. Wir haben, um dies an einem und zwar einem nicht leichten Beispiel**) zu zeigen, oben eine Gruppirung der sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter nach dem historischen Prinzip vorzuschlagen uns erlaubt.

---

*) Mit den selbstverständlichen Ausnahmen der bei älteren Schriftstellern (Corneille, Molière) noch vorkommenden früheren Formen, die etwa in Anmerkungen oder Anhängen Platz finden können.

**) Lücking nennt a. a. O. S. VIII einen Versuch auf diesem Gebiete eine Sisyphusarbeit. — Prof. Tobler verlangt in einer Recension in der Berl. Gymn.-Ztschr. 1879 S. 403, es müsse „von den ersten Stunden an die Identität der beiden Sprachen gezeigt werden, nicht minder an ihrer Flexion, ihren Fürwörtern, Zahlwörtern und Mitteln der Wortableitung als an Substantiv- und Verbalformen“ u. s. w. An der Richtigkeit der wissenschaftlichen Thatsache, welche Tobler mit dem Ausdruck „Identität beider Sprachen“ bezeichnet, zweifle ich nicht im mindesten; ich habe aber bis jetzt bei den Lehrern, welche nach Toblers Grundsatz ihren Unterricht ertheilen, immer nur höchst ungenügende Ergebnisse und nie die nöthige Sicherheit in den Formen angetroffen. Freilich gibt es Lehrer genug, die mit unerschütterlicher Beharrlichkeit nach den wunderlichsten Methoden unterrichten und doch Erfolge erzielen; nur sind diese nicht das Ergebniß der Methode, sondern die Frucht der Beharrlichkeit des Lehrers.

Und wann soll der Lehrer auf das Lateinische zurückgreifen? — 1. in dem Falle, wo die Grammatik nach dem eben ausgesprochenen Grundsatze ihm die Veranlassung gibt, 2. wo eine aus dem jetzigen Stande der Sprache nicht mehr erklärbare, durch die lateinische Grundform aber erklärte Erscheinung vorliegt (z. B. das Genus der Substantive auf eur, das Verhältniß des part prés. zum gérondif u. dgl.), 3. wo das Lateinische eine Gedächtnißhülfe bietet (besonders bei den Vokabeln), 4. wo durch die Vergleichung mit dem Lateinischen die Hauptgesetze der Sprachentwickelung veranschaulicht werden können. Der letztere Fall tritt selbstverständlich nur dann ein, wenn ein reiches Material zur Vergleichung aus beiden Sprachen vorliegt d. h. nur in oberen Klassen, wo auch die Halle'sche Directoren-Konferenz v. J. 1877 Aehnliches verlangte; die anderen Fälle werden sich beim elementarsten Unterricht schon wahrnehmen lassen.

Wenn Lücking in der angeführten Schrift vor jeder Erklärung der Formen (in seinem Falle der Verbalformen) warnt und nur auf eine möglichst genaue Beschreibung hindrängt, geht er entschieden zu weit. Uebrigens greift auch jene Schrift manchmal auf historisches Gebiet über, und eine möglichst genaue Auffassung der vorliegenden Form, welche freilich in vielen Fällen das erklärende Wort wie das mot de l'énigme dem Lehrer abnöthigt, verlangen auch wir.

Einen sehr besonnenen Standpunkt dieser Frage gegenüber nimmt neuerdings Ciala ein in seiner „französischen Schulgrammatik mit Uebungsstücken."*) Dieses Buch besteht aus drei (nicht „concentrischen") Stufen, wovon die erste die regelmäßige Formenlehre, von Unregelmäßigkeiten nur noch die Pluralbildung der Substantive und die Verba auf cer und ger behandelt — 48 Seiten Grammatik, 40 Seiten Uebungsbuch, 27 Seiten Wörterverzeichnisse, Paradigmen der Hülfszeitwörter —; die zweite Stufe führt die Formenlehre zu Ende — 45 Seiten Grammatik, 42 Seiten Uebungsbuch, 32 Seiten Wörterverzeichnisse —; die dritte behandelt die Syntax — 71 Seiten Grammatik, 78 Seiten Uebungsbuch, 32 Seiten Wörterverzeichnisse und 6 Seiten Anhang (Synonymen).

Der erste Theil dieses Buches ist in der Art der Ahn'schen (Plötz'schen) Elementarwerke gehalten; doch ist der Gang ein rascherer, die Behandlung im Ganzen wissenschaftlicher. Leider wird auch mit

*) B. G. Teubner 1872. Druck und Format wie in der Sanneg'schen Vorschule und den Ostermann'schen Uebungsbüchern.

avoir und être angefangen, was für die Uebungssätze immer verhängnißvoll ist. Die berüchtigte Regel über die Rection der Präpositionen lautet hier (S. 6): „Auf die Präposition folgt das von ihr regierte Wort stets in der Form des Nominativs." Daß Grammatik und Uebungssätze von einander geschieden sind, ist aus mehreren Gründen zweckmäßig. Der Verfasser bekennt in der Vorrede „nicht recht einzusehen, warum ein Dutzend einzelner Sätze, deren jeder einen abgeschlossenen Sinn hat und keiner unsinnig ist, nicht ebenso nützlich sein soll als ein Dutzend Sätze, die erst im Zusammenhang mit einander einen geschlossenen Sinn geben" (S. V). Man kann darüber anderer Meinung sein; doch hat sich Ciala in diesem ersten Theil eben grundsätzlich von der herrschenden Manier nicht zu weit entfernen wollen. Uns beschäftigt mehr die zweite Stufe.

Hier wird nun entschieden wissenschaftlicher und gediegener zu Werke gegangen. Man wünscht nur da und dort eine knappere Fassung der Regeln. Die Formenlehre des Verbums beginnt mit der Scheidung von starker und schwacher Conjugation. Auch die sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter sind, von unserer oben gegebenen Anordnung abweichend, nach der Perfectbildung (passé défini) geschieden, und die Eintheilung nach dem Infinitiv ist aufgegeben. Wir tadeln nur, daß nicht sämmtliche Anomala erst am Schluß zusammengestellt sind. Was von historischen Andeutungen beigegeben ist, muß äußerst discret genannt werden. Nur (auf S. 12) durfte nicht gesagt werden, daß aus bien bénir gebildet werde. Bei den Participien kommt der accord du part. passé in kurzer Fassung schon § 25 vor. Auch beim Genus der Substantive ist mit Vorsicht auf das Lateinische zurückgegangen, ebenso bei den Adjectiven (z. B. S. 33, wo coi, coite, durch quietus in seiner Motion erklärt ist). Bei den alten Ordinalien (S. 35) sollte zu tiers auch die Femininform gesetzt sein. Bei den Pronominibus möchte man vielleicht manches genauer bestimmt haben.*) Zu autrui (S. 41) hätte man beifügen müssen, daß es nicht als Nominativ vorkomme und Collectivsinn habe, bei plusieurs, daß es eingeschlechtig sei, bei dem koncessiven quel que (S. 42), daß quel in diesem Falle immer Prädicatsnomen sei. Die Uebungsstücke sind denen der Plötz-schen Schulgrammatik an Inhalt und Schwierigkeit etwa gleich.

Der 3. Theil hat das Verdienst eine systematische Syntax zu

*) S. 38 steht pronoms rélatifs.

bieten; daß eine solche nur gerade im Französischen entbehrlich sei, ist eines der ungründlichen Vorurtheile, mit denen der französische Unterricht noch vielfach zu kämpfen hat. Im Einzelnen hätten wir hier größere Bestimmtheit und Einheit der Regeln gewünscht. In ta mère, je l'ai trouvée kann man nicht ein anakoluthisches Subject erkennen; der Gebrauch, der heutzutage häufiger ist, mußte in seiner Funktion genauer bestimmt werden. Die Lehre von den Zeiten und Moden verlangte eine eingehendere Darstellung. Einige Fälle, die in der Lectüre häufig begegnen, wie disait-il, a-t-il dit für „sagte er", dürften eine kurze Erwähnung finden. Zur Folge der Zeiten im conjunctivischen Nebensatz (S. 10) zieht man zweckmäßig auch die consecutio temporum in den von einem verbum dicendi abhängigen indicativischen Nebensätzen. Einen dativus instrumenti erkennen wir trotz Mätzner, dem Ciala in seiner Syntax folgt, nicht an (S. 24): chasser à coup de bâtons ist nichts anderes als faire à son gré, letzteres aber gewiß kein dativus instrumenti. Auch das altfranzösische a (ad, apud) hat wohl den Sinn der Begleitung, kaum aber den des Mittels.*) Daß in cela me nuirait das Pronomen entfernteres Object, in une chose nuisible à moi aber kein solches sei (S. 33), erklärt die Sache nicht und ist auch nicht richtig. In den Phrasen en user avec qqn, s'en tenir à qqn ist en doch nicht „fast pleonastisch" (S. 34). Bei der Stellung der attributiven Adjective und der Rection der Verba mit Infinitiv würde eine andere Anordnung mehr Klarheit gebracht haben. Zu den mit Artikel gebrauchten Personennamen möchten wir, weil Mätzner hier keine rechte Auskunft giebt, gelegentlich die Bemerkung machen, daß hier ein bis in die Zeit Ludwigs XIV. hineinreichender alter Gebrauch vorliegt, der dem Italienischen entlehnt ist. In den Memoiren von P. de Gondi (Retz) wird Mazarin in bezeichnender Weise häufig so le Mazarin genannt. Mätzner citirt als Beispiel sogar j'ai été voir les Gélosi, wo ein Personenname gar nicht vorliegt. — Die Uebungsbeispiele bestehen auch hier fast nur aus einzelnen Sätzen. Statt der kleinen Synonymik, die da und dort noch verbessert werden könnte, hätten wir lieber ein detaillirtes alphabetisches Inhaltsverzeichniß zum Nachschlagen gesehen. Synonymik muß bei der Lectüre gelernt werden.

Unsere Gymnasien haben etwa vier Jahre für grammatischen

*) Auch Diez Gr. [4]III 161 scheint dieser Meinung zu sein.

Unterricht im Französischen verfügbar. In vier Jahren kann das Buch von Ciala absolvirt werden. Es gehört zu den besten neueren Erscheinungen auf diesem Gebiet und sei hiermit angelegentlich empfohlen.

Strengeren wissenschaftlichen Forderungen will auch A. Bechtel's „französische Grammatik für höhere Lehranstalten" genügen.*) Es liegt davon der erste Theil vor, der auf 256 Seiten Grammatik und Uebungsstoff, letzteren zwischen die Regeln eingestreut, für die ersten zwei Jahreskurse enthält und die regelmäßige Formenlehre mit Einschluß der nur in einzelnen Formen abweichenden Verba und der gewöhnlichsten syntactischen Regeln in „methodischer" Anordnung (Ahn — Seidenstücker) behandelt. Die „Leselehre" wird in den Unterrichtsgang eingeflochten und erst S. 69 absolvirt. Einiges darin bedarf der Verbesserung. So kann man unmöglich (S. 21) poëte, planète, répète, telle, verrue unter die nämliche Rubrik des „kurzen ä" zusammenfassen. Zandt, dessen Grammatik in diesem Theil ängstlich genau, wenn auch von subjectiven Auffassungen nicht frei ist, scheidet z. B. verrez, terroir von verre, terre, wo der e-Laut offener sei (S. 9). Die grammaire des grammaires macht richtig einen Unterschied zwischen dem e ouvert commun und dem e ouvert grave. Wir möchten diesen Unterschied hier nicht statuiren, und A. Lemaire setzt auch vorsichtig hinzu: D'ailleurs cette lettre, dans la prononciation, varie à l'infini, es ist hier vielmehr auf den Accent zu achten, der die Sache entscheidet; aber es wird gerade in diesem Punkte auch von guten Grammatikern vielfach gefehlt. Auch die Gruppirung der o-Laute S. 22 ist verwirrt. Zu loben ist, daß bald Verbalformen zur Verwendung kommen (S. 16: je parle, il parle, ils parlent). Auch auf gewisse didaktische Prinzipien ist in dem Buche mehr Rücksicht genommen, als dies gewöhnlich geschieht. So werden auch schon früh zusammenhängende Lesestücke eingeführt (S. 72: les saisons). Dagegen beschränken sich die wissenschaftlichen Neuerungen, welche der Verf. (Vorr. III) unter Beziehung auf Diez, Mätzner, Chabaneau, Brachet verspricht, auf eine genauere Beschreibung des Lautwandels. So wird sogar die orthoepische Bestimmung des c und g bei den Verben auf cer und ger S. 170 ein Lautgesetz genannt, während die so nothwendige etymologische Erläuterung des son mouillé S. 48 fg. fehlt. S. 122 beginnt die systematische Behandlung des Zeitwortes

*) Leipzig 1878 Klinkhardt.

zunächst mit der „schwachen (regelmäßigen) Conjugation". Zu dieser wird aber auch das Paradigma devoir gezählt als Conjugation auf oir. Auf S. 208 wird auch reçns ohne weitere Bemerkung neben prévalus gestellt. Die Regel, daß nach Dentalen das t der 3. Person sg. III conj. wegfalle, reicht nicht aus (S. 24); denn der Schüler wird dadurch berechtigt, auf S. 128 il vainct zu bilden. Lücking (Verbalformen S. 3) sagt richtiger: „Jedoch hat die 3. P. des Sg. das Personzeichen t nicht, wenn der Stamm auf t, d oder nc ausgeht". Man müßte vielleicht auch auf die Verba craindre u. ä. gleich in der Weise aufmerksam machen, daß man sagte, diese Dentale müssen aber stammhaft sein. Die temps composés heißen „umschriebene Zeiten", Futur und Conditionnel „zusammengesetzte". Die Scheidung der stammbetonten und der flexionsbetonten Formen ist durchgeführt. S. 206 wird die Gruppe sentir als „regelmäßige Verben ohne Erweiterung des Stammes" eingeführt. S. 210 werden die Verben conduire, dire, lire, faire, plaire unter der Rubrik „3. Conj. auf re mit ausgefallenem Stammconsonanten" behandelt. Wir wollen nichts gegen die dort supponirten Formen fai(s)-t, plaî(s)-t sagen; doch mußte vorgesorgt werden, daß die Schüler nicht disez und faisez statt dites und faites bilden. Das ausführliche Paradigma dieser Verben folgt allerdings S. 213; aber wenn faire und dire ohne weitere Bemerkung unter das Paradigma conduire gestellt werden, haben die Schüler das Recht, sie auch wie conduire zu behandeln. Auf die Scheidung zwischen pronoms und adjectifs in den Pronominalformen, wie sie nach dem grammatischen System der Franzosen hier vorgenommen wird, legen wir gar kein Gewicht, da die Formen an sich diese Scheidung doch nicht immer zulassen wie z. B. ce, ceci, lequel, aucun, nul.

So liegt denn das Verdienst dieser Grammatik nicht auf der wissenschaftlichen Seite; doch hat sie als „methodische" Grammatik manche Vorzüge. Für zwei Jahre erscheint sie uns etwas zu dick. Die Probe der praktischen Verwendbarkeit hätte der zweite Theil vorzüglich zu bestehen, dem wir noch entgegensehen.

Wir constatiren an dieser Stelle noch das Erscheinen der zweiten Auflage von Steinbart's „Elementarbuch der französischen Sprache".*) Was wir in d. Bl. (Jahrg. 1874 S. 363 fg., Jahrg. 1875 S. 210) über Steinbarts Werk gesagt haben, wollen wir hier

*) 1. Theil des „Lehrgangs der fr. Spr.", nun in anderen Verlag übergegangen: Berlin 1878 G. W. Müller.

nicht wiederholen. Die Vorzüge des Buches sind wie die Mängel die gleichen geblieben, einige Ausstellungen, welche wir am a. O. zu machen hatten, haben Berücksichtigung gefunden. Es liegt uns nur daran, die scharfe Lücking'sche Kritik der kleinen Schrift Steinbart's über das französische Verbum in der Berliner Ztschr. für das Gymnasialwesen 1875 S. 252 (vgl. ebenda S. 606, 676, 681), unter der auch diese grammatischen Werke desselben gelitten haben, auf ein gerechteres Maß zurückzuführen. Steinbart will in der Erklärung oder Darstellung der Formen historisch zu Werke gehen. Lücking hält in seiner mehrfach erwähnten Schrift die historische Erklärung für unschulmäßig und will nur eine möglichst genaue Beschreibung der Formen. Daß diese Grundsätze sich entgegenstehen, ist augenscheinlich; aber der Abstand ist kein so unendlich großer, wie Lücking annimmt. Nach ihm dürfte man nicht sagen, daß ai Endung der ersten Person des passé déf. 1. Conj. sei; denn bei der ersten Bildung der Form hieß diese Endung avi. Abgesehen davon, daß man bei einer so rigorosen Auffassung des Begriffes von historischer Darstellung bei jeder Form über die alten Veden hinausgehen müßte, geschieht in der That ja doch tagtäglich die Bildung der Form durch ai, das jetzt einmal „historisch" Endung der 1. pers. p. déf. 1. Conj. geworden ist. In jeder sprachgeschichtlichen Untersuchung muß man gewisse Schichten der Sprachbildung annehmen. Nach unserer Meinung muß die Schule sich damit begnügen, die Schichte, welche sich im 17. Jahrhundert abgelagert hat, ohne grundsätzliche Berücksichtigung der Zwischenlagerungen mit den lateinischen Formen zu vergleichen. Daß dem Lehrer das Dazwischenliegende klar sein soll, ist schon oben gesagt worden. Lücking hält nun mit größerer wissenschaftlicher Strenge die Entwickelung aus dem Altfranzösischen für unumgänglich, und weil dafür die Schule weder Zeit noch innere Veranlassung bietet, will er bei einer „naturwissenschaftlichen" Betrachtung der jetzigen Sprachform stehen bleiben.*) Steinbart stellt sich auf einen dritten Standpunkt, der seine volle Berechtigung hat. Er untersucht den Sprachorganismus mit bloßer Rücksicht auf seine gegenwärtigen Funktionen und sagt daher mit vollem Recht: s ist Endung der 1. Person, obwohl das im Lateinischen und Altfranzösischen bis in Corneille's Zeit herein durchaus sich anders verhielt. In dem Elementarbuch ist er um viel vorsichtiger zu Werke

*) Daß er in den Einzelausführungen (z. B. mit Zurückweisung der supponirten Formen faisis u. dgl.) Recht hat, soll ausdrücklich bemerkt werden.

gegangen; daß aber auch hier noch das u in je reçus Bindevocal, das u in reçu Endung sein soll (S. 43), ist allerdings nicht zu billigen. Auch die Constructionen croi-us — crus, plais-us — plus u. dgl. halten wir nicht für richtig, aber wir mißbilligen sie auch aus pädagogischen Gründen; Steinbart wollte damit nicht sagen, daß derartige Formen je einmal bestanden hätten. Damit fällt der Werth mancher Lautgesetze, wie sie Steinbart in Anhang II (in zweiter Auflage da und dort geändert) gibt, weg. Es bleibt für das Buch aber das Lob einer selbständigen methodischen Arbeit, die zur Klärung mancher schwierigeren Abschnitte der Grammatik ihren schätzenswerthen Beitrag gegeben hat.

II.

Eine vorzüglich esoterische Behandlung erfordert die systematische Grammatik. Ihr Ziel ist es, den historisch gewordenen und conventionell fixirten Sprachorganismus so darzustellen, daß die Thätigkeit seiner Organe d. i. die Verwendung der ausgebildeten Formen als Ausdruck der sprachlichen Anschauung der betreffenden sprachlichen Periode erscheine. Wo man Sprachunterricht nur aus praktischen Gründen treibt, kann diese Behandlung überflüssig scheinen, wo eine derartige Sprachauffassung dem geistigen Standpunkte der Schüler vorgreift, kann man eine „Vorschule", einen „methodischen Vorkurs" oder dergl. der systematischen Behandlung vorangehen lassen: in der rein unterrichtenden Schule muß die systematische Betrachtung jeder zur Behandlung kommenden Sprache einmal Platz finden. Dabei soll aber nicht die Forderung erhoben werden, daß unter allen Umständen die systematische Grammatik als ein Ganzes von A bis Z durchgelernt werden müsse; denn diese beiden Forderungen decken sich nicht. Das System muß in erster Linie in der Darstellung des Lehrers, in zweiter in der des Lehrbuches ersichtlich werden.

Seit Mätzner ist für die systematische französische Grammatik wenig geschehen. Um so werthvoller erscheint nun die dritte Auflage von B. Schmitz' „französischer Grammatik",*) welche von der zweiten (1867) sich allerdings nur wenig unterscheidet. Die Vorzüge der Schmitz'schen Grammatik sind eine tiefere Auffassung der

*) Berlin 1876, G. Reimer.

Spracherscheinungen, welche besonders das der Ausprägung der Form zu Grunde liegende Bedürfniß der Sprache klar zu legen bestrebt ist, ferner eine Masse einzelner Bemerkungen, welche möglichen falschen Deutungen oder Anwendungen vorbauen, dann endlich die für den Unterricht werthvollen praktischen Winke, welche da und dort eingestreut sind. Eigen sind dem Buche ferner der ausführliche Abschnitt über die Construction der Satztheile, der die Syntax eröffnet, dann die Recapitulationen in Form von Probe- oder Uebungssätzen (z. B. S. 70 und der Anhang). In der Formenlehre wird auf die historische Deduction da und dort Rücksicht genommen, aber nur in aller Kürze. Den besten Theil des Buches bildet die Satzlehre, in welcher die Abschnitte vom Pronomen und von den Zeiten und Moden durch feine Auffassung und präcise Darstellung sich besonders auszeichnen. Beim Relativ (S. 97) gilt qui auch als Akkusativ „in Verbindung mit einer Präposition, aber nur auf Personen bezüglich." Damit ist ja auch eine Klippe umschifft, ähnlich wie von Plötz geschehen ist. Daß mit qui der Begriff des Persönlichen, mit que der des Sächlichen verbunden worden ist und in einzelnen Anwendungen sich heute noch verbindet, kann ja auch nicht geleugnet werden. So liest man bei Commines I 10: si d' adventure quelqu'un s'en revient et veut connoistre ce que luy appartient, c'est si tard qu' il ne luy sert plus de gueres und bei Muret in der Vorrede zu seinem Commentar Ronsard'scher Gedichte: ce que me venant en penser . . . à peu près me destourna de poursuivre mon entreprise. Ob demnach Schmitz Recht hat, das fragende que im Prädicatsnomen (que deviendrai-je? u. dgl.) S. 97 als Akkusativ zu erklären, was es bei der in ähnlichen Ausdrücken so häufigen Vertauschung der Casus sein könnte, möchten wir hier nicht gerade entscheiden. Eine äußere Begründung seiner Ansicht findet Schmitz in dem ähnlich gebrauchten le: Je le suis (S. 160). Wir erlauben uns noch zu dieser schwierigen Frage zwei englische Beispiele anzuführen. Shakespeare sagt Coriol. II, 1: Pray who does the wolf love? (wen liebt der Wolf? Antwort: Das Lamm. Menen: Ay, to devour him.) In der ersten Scene des nämlichen Stückes aber heißt es: I would wish me only he.

In dem Streben, die Absicht der Sprache bei ihren Schöpfungen zu enthüllen, gibt uns Schmitz da und dort noch zu viel Raisonnement und Zweifel. So gedeiht z. B. die Lehre von der Stellung des

attributiven Adjectivs S. 142 fg. nicht zu rechter Klarheit, obwohl es auch hier an treffenden Bemerkungen nicht fehlt (z. B. S. 144, Anm. 2). Auch in der im Ganzen vortrefflichen Moduslehre ist z. B. die Erscheinung des Conjunktivs im Relativsatze nach Superlativen nicht recht erklärt (S. 232). Die Steigerung stellt eine Reihe vor, deren letztes Glied das mit dem Superlativ bezeichnete Ding bildet. Les mouvements des planètes sont les plus réguliers que nous connaissions. Wir kennen eine Reihe von Gestirnläufen, won welchen einer immer regelmäßiger ist als der andere; die Planetenbahn steht auf der höchsten Stufe der Regelmäßigkeit, soweit wir wissen. Die Reihe kann also noch weiter gehen, sie ist vorläufig nur subjectiv limitirt. J'ai fait de mon héros le portrait le plus brillant et le plus majestueux que j'ai pu. Hier ist die Reihe definitiv und objectiv geschlossen. Es ist nun zwar bei jeder grammatischen Regel die ratio von der conventionellen Gewohnheit der Sprechenden zu trennen, und die letztere sagt in unserem Falle einfach: der Relativsatz, welcher einen Superlativ bestimmt, steht im Conjunktiv; aber die systematische Grammatik will tiefer gehen, und uns scheint es, als müsse sie die hieher gehörigen Fälle nach dem oben angegebenen Kriterium beurtheilen. — Trefflich in dieser Beziehung ist der Abschnitt über den Infinitiv mit de und à S. 241 fg.

Schmitz berücksichtigt vorwiegend den jetzigen Sprachgebrauch. Wir möchten wenigstens eine Ausdehnung der Beobachtung bis zu Corneille's Zeit für angemessen erachten. Es würde sich dabei herausstellen, wie weit die französische Grammatik seit jener Zeit auf dem Wege der Reglementirung vorgeschritten ist. Heute z. B. gilt die Regel, der Infinitiv nach falloir dürfe kein pronom régime außer se zu sich nehmen, wenn falloir schon ein solches habe; aber Corneille sagt noch (Pol. II 6): Il nous la faut remplir u. ä.

Wir machen noch auf die methodischen Bemerkungen aufmerksam, welche Schmitz den beiden Theilen seines „Elementarbuches" vorausgeschickt hat.

Eine eigenthümliche, aber höchst beachtenswerthe Erscheinung auf diesem Gebiete ist H. Seeger's Lehrbuch der neufranzösischen Syntax mit systematischer Berücksichtigung des Deutschen.*) Der bis jetzt erschienene zweite Theil behandelt auf 208 sehr ökonomisch gedruckten Seiten die Syntax des mehrfachen Satzes. Diese

* Halle 1878 Waisenhaus.

ganz ungewöhnlich ausführliche Behandlung wird dem fleißigen, tüchtigen Buche den Weg in die Schule wohl gleich verschließen; die Eigenthümlichkeit der Bearbeitung wird manches abfällige Urtheil hervorrufen. Wird das Buch seiner eigentlichen Bestimmung für die Schule daher kaum dienen können, so wird es um so mehr von anderen Grammatikern benutzt werden, wozu die Fülle des bearbeiteten Stoffes dieses Werk ganz besonders geeignet macht.

Seeger will nicht bloß die französische Syntax darstellen, sondern überhaupt eine ganz erschöpfende systematische Darstellung der Syntax im Sinne eines concentrirenden Sprachunterrichtes geben. Daher ist ihm die deutsche Syntax ebenso wichtig als die französische. Die Frage bei ihm ist nicht die: wie erklärt man die idiomatischen Erscheinungen der französischen Syntax? — sondern: welche Formen bietet die französische Sprache für den Ausdruck der in den modernen Sprachen, der deutschen insbesondere, ausgeprägten syntaktischen Vorstellungen? Diese Aufgabe hat Seeger zu dem Plane geführt, seine Beispiele nicht in erster Linie aus französischen Originalschriften zu ziehen; der größte Theil derselben ist vielmehr aus der Uebersetzung von Schiller's Werken durch Ad. Regnier geschöpft. Daneben sind Barante und Berquin (choix de petits drames et de contes) und eine Reihe historischer, literar-historischer, mathematischer und naturhistorischer französischer Schriften, daneben endlich das Wörterbuch der Akademie und das von Littré benutzt. Daß diese Fundgruben zum Theil ergiebig und klassisch, zu einem großen Theile aber auch sehr bedenklich sind, liegt auf der Hand. Gewiß ist es räthlich, auch Uebersetzungen zu berathen, wenn man die möglichen Formen und Ausdrucksweisen einer fremden Sprache erschöpfend darstellen will; aber auch der gewandteste Uebersetzer, auch der freieste Interpret befindet sich zu häufig in Nothlagen, um nicht manchmal seiner eigenen Sprache Gewalt anthun zu müssen. Wir wissen, wie vielfache, dem Geist unserer Sprache oft ganz widerstrebende Versuche unsere in der Abhängigkeit vom Französischen und den klassischen Sprachen befangene Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts hervorgebracht hat, und wer selbst einmal längere Zeit sich mit Uebersetzen beschäftigt hat, hat es an sich erfahren, in welch eigenthümliches Schwanken manchmal unter dem fortwährenden Einflusse der fremden Sprache das eigene Sprachgefühl geräth. So bleiben Beispiele aus Uebersetzungen für die Grammatik immerhin bedenklich und verdienen erst an letzter Stelle Berücksichtigung.

Aber Seeger bespricht z. B. auf S. 48 fünf grammatische Erscheinungen, wozu keine einzige der 18 Belegstellen einem Originalschriftsteller entnommen ist. Ebenso ist der Stil von Lehrbüchern nicht ohne Weiteres für die Grammatik brauchbar.

Dagegen ist die sorgfältig gegliederte Systematik des Buches von großem Werthe; nur ist auf die logische Grundlage mehr Gewicht gelegt, als auf die psychologische und historische Entwickelung (vgl. § 94). Dabei ist die Darstellung reinlich und klar. Sehr schön z. B. ist S. 49 die consecutio temporum im indicativischen Erzählungssatz und die Lehre vom Comparativsatz (S. 107—131) behandelt. Nur drängt sich im letzten Falle die Frage auf, ob man Comparativsätze überhaupt statuiren dürfe. Im Grunde sind diese Sätze doch nur Abarten des Relativsatzes. Manchmal wird durch scharfe Distinctionen gleich von Anfang Klarheit in die zu behandelnde Materie gebracht z. B. § 68; an anderen Orten gehen die Divisionen und Subdivisionen entschieden zu weit. Der Verfasser sorgt zwar für eine möglichst treffende Terminologie, mittels welcher er die getroffenen Eintheilungen leicht festhält; aber wir möchten uns in Bezug auf das ganze System der Terminologie Seeger's auf einen anderen Standpunkt stellen. Für Seeger ist der Sinn der Sätze maßgebend für die Einreihung derselben. Wir sind der festen Ueberzeugung, daß vollständige Klarheit nur dann in die Syntax gebracht werden kann, wenn die Form der Sätze ihre Charakterisirung bestimmt. Seeger scheidet z. B. S. 70 fg. 1. den ergänzenden oder individualisirenden, 2. den beigegebenen, 3. den unechten Adj.-S. Letzterer knüpft „als angehängte oder parenthetische Mittheilung unter der Form eines Nebensatzes an, was eigentlich die Bedeutung eines Hauptsatzes hat." Unter 2. steht das Beispiel: les ennemis, qui attendaient en vain du secours, finirent par se retirer, unter 3. l'ennemi se retira vers le village, qu'il atteignit sans essuyer de grandes pertes. Lassen sich diese beiden Adjectivsätze in der That formell oder materiell scheiden? Aehnliches ist über den „beigegebenen" Conditionalsatz zu sagen (§ 123), der „als Einschaltung oder Nachtrag nicht sowohl den Hauptsatz zur Folge hat, als ihn vielmehr beschränkt": si cette tentative réussissait, le duc de Parme pourrait garder, si cela lui plaisait, l' Escaut avec son pont de bateaux.

Wir haben noch eine Anzahl von Fällen angemerkt, wo trotz der minutiösen Gliederung und fleißigsten Durchforschung des Stoffes eine

Erscheinung nicht vollständig aufgeklärt oder nicht erschöpfend dargestellt erscheint. Wir verzichten aber auf weitere Einzelheiten, da es uns vielmehr darum zu thun ist, auf das Buch aufmerksam zu machen und den Verfasser zur Veröffentlichung des ersten Theils seiner Syntax zu bewegen. Eine Beilage zum Programm der Realschule zu Güstrow von 1877 gibt „Bemerkungen", welche der Seeger'schen Grammatik als Begleitwort dienen sollen. Darin wird noch als Anhang zur Grammatik ein „Nachschlagebuch" versprochen, von dessen Einrichtung wir uns keine klare Vorstellung machen können.

III.

Die rein wissenschaftliche Grammatik hat als einziges Objekt den Organismus der Sprache vor Augen; sie kann daher auf die speziellen Schulzwecke keine Rücksicht nehmen. Es gibt zwar eine Art des Sprachunterrichtes, die zu der Grammatik nur in zweiter und dritter Linie greift und zunächst allen grammatischen Stoff aus der Lectüre zieht. Für diese Sprachbehandlung genügt ein kurzer systematischer Abriß der Grammatik, wie ihn Klotzsch mit seinen „Grundzügen der französischen Grammatik" *) zu geben beabsichtigte. Wir haben über diese Art der Grammatik später zu reden. Soll aber Grammatik als selbstständige Disciplin mit Rücksicht auf allgemein pädagogische Prinzipien gelehrt werden, so muß ihr Stoff ganz und gar umgearbeitet werden. Wir nennen die so angelegte Grammatik die methodische.

Auf dem Gebiete der methodischen Grammatik übt Plötz immer noch eine große Herrschaft aus.**) Das erste Erscheinen dieser Bücher war ein Triumph für ihren Verfasser. Der Lehrer, besonders der unbefähigte, dem die Aufgabe, Französisch zu lehren, deshalb zugefallen war, weil man ihn für anderen Unterricht nicht befähigt glaubte, fand plötzlich seinen Pfad so säuberlich geebnet, Schritt für Schritt so genau vorgezeichnet, daß auch seine zurückgebliebenen Kenntnisse sich

---

*) Leipzig 1876 Teubner.

**) Nach dem Schlusse der vorliegenden Arbeiten kommen uns „Supplemente zur französischen Syntax im Anschlusse an Plötz' Schulgrammatik" von Dr. H. Mensch, Bremen 1878 Heinsius, zu Gesicht. Sie enthalten manches Merkenswerthe, geben aber auch über einige längst behandelte unsichere Fälle z. B. über c'est à qn de oder c'est à qn à Entscheidungen, denen wir nicht beistimmen können. Sehr werthvolle Beiträge zur französischen Grammatik gibt seit längerer Zeit Prof. Tobler in der Ztschr. für rom. Phil.

unversehens erweiterten, endlich die Uebungssätze dem Standpunkte der Klassen gut angepaßt und auf Aussprache und Stilistik überall sorgsam Bedacht genommen. Die häufig verkannten Erfolge der Plötz'schen Bücher zeigten sich besonders darin sehr erfreulich, daß mit den besseren Leistungen von Schülern und Lehrern sich auch höhere Anforderungen geltend zu machen begannen. Eine Folge davon war, daß man bald den französischen Unterricht auch an den Gymnasien höher stellte und mit den Plötz'schen Büchern deshalb nicht mehr ganz zufrieden war, weil sie nicht systematisch genug erschienen und den Lehrer zu sehr einengten. Plötz hat es unternommen, auch diesen Klagen gerecht zu werden, und seine letzten Bücher, die grammaire basée sur le latin und die systematische Grammatik weisen in dieser und anderer Beziehung wesentliche Verbesserungen auf. Indessen ist es nicht unsere Sache, die viel besprochenen Plötz'schen Bücher einer neuen Besprechung zu unterziehen. Sie sind hier nur erwähnt, weil jede neue methodische Grammatik sich mit Plötz zu messen hat.

Dies trifft zunächst Benecke.*) Von seiner „Schulgrammatik" liegt nun für beide Theile die siebente Auflage vor, außerdem eine kürzere Bearbeitung (Ausgabe B) in zwei Abtheilungen. — Das leidige Kapitel der Aussprache hat eine Polemik zwischen Plötz und Benecke hervorgerufen, welche wir im Interesse der Sache nicht bedauern können. Die Angaben des ersteren sind uns in allen Einzelheiten von großem Interesse; in der strittigen Frage vom französischen Accent geben wir aber dennoch Benecke ganz entschieden Recht. Der französische Accent liegt auf der letzten lautbaren Silbe des Wortes ohne Ausnahme. Aber der französische Accent weicht eben von dem unsrigen in Grad und Art weit ab, und eine Beeinträchtigung durch den rhetorischen Accent und benachbarte Silben mit vollem Laute tritt scheinbar ziemlich häufig ein. Wer aber auch ohne theoretische Erörterung die Frage entscheiden will, höre nur die nämliche Stelle aus dem Munde eines gebildeten Parisers und dann aus dem eines Elsässers oder Schweizers, oder er frage die Franzosen, welche in elsässischen Schulen unterrichtet haben, wie sie über den Dialect der östlichen Grenzprovinzen urtheilen. Pesez sur la dernière syllabe habe ich fünfzig Mal in einer Stunde mit steigendem Nachdruck einen Franzosen in einer elsässischen Schule rufen hören, in der er sonst an

*) Das Buch ist in diesen Bl. schon früher durch Bertram besprochen worden.

Aussprachefehlern wenig zu rügen fand. Indessen theoretisirt doch auch für unser Gefühl Benecke in seiner Schulgrammatik zu viel über die Aussprache. Selbst die Scheidung des „stummen e“ in ein e muet und ein e sourd (I. Abth. § 2) ist nicht ganz praktisch, abgesehen von der physiologischen Begründung des Unterschiedes. Auch über den Laut ie in pied (I § 3) ist alle Aufklärung gegeben, wenn man gezeigt hat, daß in allen französischen Diphthongen der Ton auf dem zweiten Laute liegt. Warum aber soll das i in dieser Verbindung ein i sourd heißen? Wenn ferner (I § 10) das u in nuit als kurz bezeichnet wird, liegt die Gefahr nahe, daß der Schüler das Wort für zweisilbig halte. Was über diese und andere Fälle im Anhang (I. S. 359 fg.) gesagt ist, halte ich für richtiger und besser als die im Texte stehenden Angaben. Ich muß auch bestätigen, daß das o in mot und trop nicht lang gesprochen wird. Die Behandlung der liaison in der Benecke'schen Grammatik ist recht gut; doch haben die zahlreichen Bemerkungen darüber viel Ballast in das Buch gebracht. Daß h (I § 18) durchaus gar nicht ausgesprochen werde, ist doch nicht richtig. Ist es kein spiritus asper, so ist es doch ein spiritus lenis und verlangt für seine Silbe neuen Stimmansatz. Auch bei der Benennung des o in mort als o ouvert konnte man es bewenden lassen; es noch einen „geschärften“ Laut zu nennen, ist nicht zweckdienlich. Manchmal werden Laute beschrieben wie I § 26. Der Lehrer muß dies zuweilen thun; aber in ein Lehrbuch würden wir derartiges nicht aufnehmen, aus dem Grunde, weil solche Dinge ad oculos et aures demonstrirt werden müssen, wenn sie verstanden werden sollen. Die Regel (a. a. O.), daß „jeder nasale Vocal in unbetonter Silbe an Nasalität verliert“, wollen wir nicht bestreiten, obwohl wir ihr nicht beistimmen. Für Anfänger ist es gut, wenn sie in der Aussprache der Nasale sehr sorgfältig sind und die nasalirten Laute sehr lang sprechen, mit Ausnahme der bei Benecke zur ersten Regel § 26 gegebenen Ausnahmen (instant, champ, camp u. s. w.).

Benecke ist der Ansicht, daß ein großer Theil der Spracherscheinungen „sich schwer der knappen Regelform anbequeme“ (II. Vorr. III). Daher, glauben wir, durfte überhaupt der Umfang des Buches um ein Bedeutendes eingeschränkt werden. Eine Schulgrammatik soll, wie a. a. O. bemerkt wird, nicht „ein Depot von Regeln sein. Sie soll die organischen Erscheinungen der Sprache in klarer Weise zur Anschauung bringen, aber die Fälle, wo die Laune des Sprachgebrauches,

die Eigenthümlichkeit eines Schriftstellers oder einer Literaturperiode sich von der Gesetzmäßigkeit dieser Erscheinungen entfernt, vom Wesentlichen und Begründeten ausscheiden. Nun ist zwar gerade in denjenigen Theilen der Benecke'schen Grammatik, wo Stilistik und Phraseologie eine weitergehende Berücksichtigung erfahren, sehr viel Werthvolles niedergelegt. Ist aber nicht manches davon mehr für den Lehrer, als für den Schüler geschrieben? und ist an unsern Anstalten überhaupt irgendwie dem französischen Unterrichte so viel Zeit zugemessen, als die Durchnahme dieses Buches erfordert? Benecke wird freilich einwenden, daß ja nicht alles darin müsse auswendig gelernt werden. Gewiß, aber ein bloßes Nachschlagebuch soll die Grammatik auch nicht sein. Die Rücksicht auf eine umfassende und allseitig gründliche Lectüre erfordert dagegen eine möglichst knappe Haltung der Grammatik. Daher begrüßen wir die kürzer gefaßte Schulgrammatik Benecke's (Ausgabe B), von welcher uns die zwei ersten Abtheilungen vorliegen, aufs lebhafteste. Diese kürzere Bearbeitung theilt überdieß alle Vorzüge des größeren Werkes und weist hinsichtlich des Uebungsstoffes neue auf. Wir rechnen dahin besonders die Zugabe von Lesestücken, zu deren Behandlung S. 98—113 der zweiten Abtheilung ein gutes Muster gegeben ist.

In Bezug auf die Fassung der Regeln ist es Benecke's Grundsatz, den Fall, wie er vorliegt, möglichst genau zu präcisiren. Wissenschaftliche Erörterung des sprachlichen Standpunktes liegt ihm dabei ferne. Dies ist schon in etymologischen Dingen ersichtlich, wie wenn z. B. (I S. 148) in chaleur eine „Lautschwächung" gesehen wird gegenüber chaud, in céleste gegenüber ciel. Dieß zeigen auch Terminologien wie (II S. 119) das „Vorschlagswort" („ich weiß es, daß er mir böse ist"). Dieß zeigt sich auch darin, daß eine eigentliche Syntax nicht gegeben wird, sondern nur syntaktische Bemerkungen, welche an die Wortarten geknüpft werden. In all diesen Punkten neigen wir einer anderen Richtung zu, wissen aber wohl, daß wir die Majoritäten, für welche man Bücher schreibt, nicht für uns haben. Wir beschränken uns darauf, nur einige Fälle hervorzuheben, wo im Bestreben anschaulicher Darstellung den Anforderungen möglichster Bestimmtheit und Richtigkeit des Ausdrucks zu wenig Rechnung getragen ist. Wir halten zwar die absolute Rigorosität in diesem Punkte selbst für eine unter Umständen schädliche Pedanterie: pädagogische Gründe werden auch von der zwingendsten Logik sich nicht immer bezwingen

lassen. In den von uns angeführten Fällen wäre aber eine exaktere Fassung ohne Benachtheiligung der Faßlichkeit zu finden gewesen.

Th. II S. 33: „Nur der Begriff Geduld ist mit dem unbestimmten Artikel". I S. 148: „Ist das Verb im Fragesatze, so tritt das Fürwort, welches Subjekt ist, hinter das Verb." Wir glauben nicht, daß diese Regel ohne Beispiel verständlich wäre. S. 151: „Wenn ein verbundenes persönliches Fürwort im Acc. von einer umschriebenen Zeit abhängt" u. s. w. In § 65 ist gesagt, das pronom absolu stehe „1. in Antworten". Der Grund ist, daß das Pronom in dem vom Verfasser gemeinten Fall nicht innerhalb des Satzes steht; aber die Regel ist an und für sich nicht richtig, es mußte jedenfalls hinzugesetzt werden, daß die Antwort auf eine die Person erfragende Wortfrage ertheilt wird. II S. 18 steht: „Eigennamen bleiben im Plural unverändert, wenn nur eine Person gemeint ist." Das klingt eigenthümlich; aber man mag an solchen Beispielen sehen, wie schwer in grammatischen Regeln Faßlichkeit und Correctheit zu verbinden sind. Der Fall ist psychologisch schwierig; es scheint, daß die Sprache eine Gattung durch einen Namen charakterisiren will, wenn sie sagt les Molière, les La Fontaine. II S. 51 heißt es: „Wenn zwei Substantive so zu einander in Beziehung treten, daß das eine das andere bestimmt z. B. das Königreich Preußen ...."; in der 6. Auflage war aber noch gesagt ... „daß das eine das andere ähnlich wie bei der Apposition bestimmt ..." Wir sind mit beiden Fassungen nicht einverstanden, gestehen aber zugleich, daß wir in diesen und anderen Fällen eine auf richtiger psychologischer Anschauung der Thatsache gegründete Fassung für äußerst schwer, in einer Schulgrammatik aber für fast unmöglich halten. Als Gegenstück zu diesen Stellen verweisen wir auf II § 103, wo in der Benecke eigenthümlichen Art die Anwendung von de oder par im Passiv recht anschaulich gemacht wird. Th. I S. 114 fg. und S. 211 fg. gibt B. ausnahmsweise tiefer greifende Ausführungen aus der historischen Grammatik; sie stehen nur zu vereinzelt da. Zu vergleichen ist noch in dieser Beziehung I S. 242 flg.

Der Stufengang der Benecke'schen Grammatik gestattet bald die Bearbeitung eines bedeutenden Uebungsmaterials, obwohl auch hier im Anfang nicht eben sehr sinnvolle Sätze aushelfen müssen. Man wird gegen die Einrichtung des Buches in dieser Beziehung wenig einzuwenden finden. Den in den Text eingestreuten Uebungsbeispielen ist eine ganz

besondere Sorgfalt zugewendet worden, und so steht denn unter den methodischen Grammatiken Benecke gegenwärtig als erste Erscheinung da. Es darf auch beigefügt werden, daß die ganze äußere Einrichtung des Buches vorzüglich ist. Die Indices verdienen dabei ein besonderes Lob. Die siebente Auflage hat der siebenten Auflage des dictionnaire de l'Académie sich „löblich unterworfen."

Für den Gebrauch derjenigen Schulen, an welchen das Französische als ersterlernte Fremdsprache die Grundlage des sprachlichen Unterrichtes bildet, ist das Lehrbuch der französischen Sprache von Dr. W. Heiner geschrieben,*) dessen erster Cursus in zweiter Auflage vorliegt (1877), während der zweite Cursus erst 1878 erschienen ist. Seinem Zwecke entsprechend gibt dieses Werk den allgemein sprachlichen Stoff, der am Französischen zu erlernen ist, in Anmerkungen kurz und bündig gefaßt. Dabei ist selbstverständlich auf das Deutsche die gebührende Rücksicht genommen.

Der erste Cursus befolgt den aus Plötz' Elementarbüchern bekannten Gang. Der Stoff ist so gewählt und abgestuft, daß auch die Aussprache methodisch erlernt werden kann. In diesem Kapitel haben wir etliche kleine Ausstellungen zu machen. So ist die Regel über die Doppelconsonanten (S. 3) zu allgemein gefaßt. Das Hinüberziehen des Endconsonanten an ein vocalisch anlautendes Wort ist nur eine Folge der Liaison (S. 4), nicht diese selbst. Littré sagt ganz richtig (dict. s. v. lier): Lier les mots les prononcer l'un après l'autre sans interruption et en faisant sentir, quand il le faut, les consonnes finales sur les voyelles initiales. — Das Substantiv und die Hülfsverba sind die ersten grammatischen Partieen, welche zur Behandlung kommen. Das Uebungsmaterial, welches in den Text des Lehrbuches eingereiht ist, hat deshalb, wie in allen so angelegten Büchern, einen sehr nüchternen und ermüdenden Inhalt aufnehmen müssen. Die stilistischen Bedenklichkeiten, die man nicht ganz vermeiden kann, wenn man zu jeder Regel ein Beispiel bilden will mit dem beschränkten Wortvorrath von Anfängern, sind von einem scharfen und kenntnißreichen Beurtheiler in einer Frankfurter Zeitung und der Stoy'schen Schulzeitung in unverdient bitterer Weise gerügt und dem Verfasser auch eine Anzahl von Druckversehen aufgebürdet worden. Die jetzt vorliegende zweite Auflage erscheint in dieser Beziehung gereinigter. Uebrigens sorgt Heiner, sobald es bei dem von ihm

*) Elberfeld, Friderichs.

eingeschlagenen Wege möglich ist, für zusammenhängende Texte (S. 49). S. 43 erscheint schon eine Zusammenstellung der sämmtlichen Verbalformen der drei Conjugationen; die auf evoir wird ausgeschieden zu den unregelmäßigen. Die von Lection 26 an hinter den Text verwiesenen Vocabeln sind zu klein gedruckt. — Ein Verzeichniß der unregelmäßigen Zeitwörter schließt den ersten Cursus.

Der zweite Cursus enthält einen Ueberblick über die Formenlehre in zweckmäßiger Anordnung und guter Fassung S. 1—36 und eine alles für unsere gewöhnlichen Schuleinrichtungen Nothwendige umfassende Syntax S. 37—78. Es folgt dann ein Uebungsbuch, das an die Uebungen in Plötz' Schulgrammatik erinnert und auch zusammenhängende deutsche und französische Texte enthält S. 79—171. Die Vocabeln sind am Ende beigefügt.

Die Trennung der Beispiele vom Text hat es wohl mit sich gebracht, daß manchmal Beispiele fehlen, wo sie nicht entbehrt werden können z. B. § 43. Auf S. 52, Anm. 2 vermißt man Beispiele, welche die Verba des Kostens u. dgl. in übertragener Anwendung zeigen. Ueberhaupt tritt das Phraseologische und Lexikalische etwas zurück. S. 54 mußte doch wohl prêt de Erwähnung finden wegen des zahlreichen Vorkommens der Verbindung, auch wo eine Verwechselung mit près ganz ausgeschlossen ist (z. B. Rac. Iph. I, 3: . . . . sont prêts, pour vous servir, de verser tout leur sang). Auch ist da und dort der deutsche Ausdruck für französische Wendungen nicht passend. § 65 acheter qc à qn „von Jemand kaufen" läßt vermuthen, man dürfe nicht sagen acheter de qn; daher wäre besser gesagt worden, acheter heiße auch „abkaufen" (qc à qn).*) Que me voulez-vous? kann wohl heißen „was wollen Sie von mir"; aber die sprachliche Anschauung ist eine andere, die Franzosen fühlen hier einen Dativ. Wir würden auch nicht sagen il me faut „ich gebrauche" (§ 45), wie man allerdings in Niederdeutschland oft hört, sondern „ich brauche."

Die Syntax enthält bei Heiner Vieles, was besser der Formenlehre zugewiesen wird. Eine ganze Reihe von Verben erscheint aber in beiden Theilen des Buches (§ 42 und § 59). Wie tout vor dem mit einem Adjectiv verbundenen Wort gens zu behandeln ist, steht weder in § 33 noch in § 10.

Die Terminologie ist zum Theil dem Gebrauche der französischen

*) Vgl. prendre qc à qn, einem etwas abnehmen (= abkaufen) und Littré Wb. rem. zu acheter.

Grammatiker angepaßt. Aber wenn man vom adjectif numéral spricht, muß man wohl auch mon, ton u. dgl. ein adjectif heißen. Wenn man das Prädikat attribut nennt (S. 37), so muß man analysiren la maison brûle = la maison est brûlante, wozu man in deutschen Schulen sich doch nicht verstehen wird. Die Benennung „appositioneller Genitiv“ (§ 63) für (la ville) de Rome erscheint uns nicht glücklich, weil sie zwei sich widersprechende Auffassungen in sich enthält. Man nennt die „Anführungssätze“ auch phrases intercalées, so auch Heiner S. 40; aber der Ausdruck ist nicht ganz passend z. B. für c'est moi, dit-il, wo nichts „eingeschaltet“ ist. Die Inversion ist ja auch nur dadurch veranlaßt, daß diese Sätze hinter der Rede (oder einem Theile derselben) stehen. Die Franzosen sagen prendre l'accord; so sagt auch der Verfasser einmal in § 57 „den accord erhalten“. Wir möchten den Terminus nicht empfehlen. S. 68 liest man: „der Artikel wird ausgelassen . . . 2. als factitiver Akkusativ. Guillaume fut proclamé empereur d'Allemagne.“ Jedenfalls mußte doch ein Beispiel mit activem Verb gewählt werden. § 46 steht einmal in Folge eines Druckfehlers Plusqpf. statt fut. II.

Hinsichtlich der grammatischen Angaben erlauben wir uns noch einige Bemerkungen.

§ 6, I mußte der Nachdruck nicht auf den offenen Laut der Stammsilbe in stammbetonten Formen (dieser Ausdruck ist übrigens von H. nicht adoptirt), sondern auf die Lautbarmachung der Silbe gelegt werden; denn der offene Laut tritt ja bei vielen Verben gar nicht ein. Bei den unregelmäßigen Zeitwörtern ist die Anordnung nach dem Infinitiv aufgegeben; die Eintheilung nach der Form des Defini ist richtiger und praktischer, weniger die nach der Form des Futurs getroffene Untereintheilung. Mentir u. s. w. hätten aber nicht als unregelmäßig aufgeführt werden sollen. Zu § 13 war wohl anzugeben, daß châtain (wie fat, dispos, résous) keine Femininform besitzt. In § 15 stecken viele Adjective, die man fälschlich als Adverbien auffaßt, z. B. vivre heureux, chanter juste u. s. w. Ein Masculin ce als „selbstständiges“ Pronomen (§ 24) gibt es wohl nicht. Da man sagt ce furent des Romains, kann ce nur Neutrum sgl. sein; dafür sehen es auch die Franzosen in der Regel an. § 27 steht quelque statt quel que. Die Verwendung dieser Pronomina im Concessivsatz ist übrigens weder in § 27 noch in § 81 ganz aufgeklärt. Ist in dem Satze les amis étaient tous d'accord das

tous substantivisch? Man vergl. cette maison lui était seule restée.

Für das passé défini (§ 46) ist die „begrenzte Dauer" unwesentlich. § 48, 1 ist zu allgemein gefaßt. Jusqu' à ce que (§ 51) regiert nicht ohne Weiteres den Subjonctif. Sagt man „voyez-vous **le** venir? Seht ihr ihn kommen?" (§ 58, 3). § 66 gibt ein zweckmäßiges Verzeichniß der Präpositionen; doch dürften die Angaben bestimmter sein. En prison „begrenzter Raum", dans la chambre „geschlossener Raum" genügt nicht, trifft auch die Bedeutung der beiden Präpositionen nicht. Die Regel, daß die Apposition „wohl mit dem article indéfini stehen" könne, halten wir für bedenklich (§ 68). Mit § 70 sind wir nicht einverstanden. — Endlich hätten wir da und dort Rücksicht auf den poetischen Sprachgebrauch gewünscht.

Wir haben uns bei Besprechung des Heiner'schen Buches länger aufgehalten, weil es auf dem Büchermarkte noch neu ist. Das Verdienst des Buches liegt in der richtigen Abmessung des Stoffes und in der besonderen Rücksichtnahme auf die lateinlosen Schulen. Außerdem ist das Werk im Einzelnen sorgfältig und pünktlich ausgeführt.

Es möge hier gestattet sein, auf ein etwas älteres Buch hinzuweisen, welches ähnliche Zwecke für die unteren Klassen lateinloser Schulen verfolgt: Parow, französisches Uebungsbuch für untere Klassen nebst einer Elementargrammatik.*) Dieses Buch enthält den grammatischen Stoff der unteren Klassen in schöner, präciser Fassung, nimmt auf die Lautlehre die mögliche Rücksicht (S. 7—10), ordnet die Verbalflexion sehr hübsch und gibt, abgesondert vom grammatischen Text, ein reiches Uebungsmaterial. Die kurze Grammatik ist systematisch angelegt, die Uebungsbeispiele bestimmen aber den Gang des Unterrichts. Ob das gute Buch eine Fortsetzung für die folgenden Klassen erhalten hat, ist uns nicht bekannt.

IV.

Nach all der Mühe, die auf den französischen Unterricht in unseren Schulen schon verwendet worden, und nach den noch immer sehr bescheidenen Erfolgen, die er erzielt hat, ist es der Pädagogik erlaubt zu fragen, ob das Studium der französischen Sprache überhaupt erzieherischen Werth habe. Für die Beantwortung dieser Frage

*) Berlin 1876 Haude- und Spener'sche Buchhandlung.

müssen wir uns an diejenige pädagogische Schule halten, welche fast allein derselben Beachtung geschenkt hat, die Herbart'sche. Herbart findet in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen", in welchen auch die sog. spezielle Pädagogik aufgenommen ist, für die neueren Sprachen keinen Raum (§ 232—285). Er läßt aber die Bürgerschule zu und räumt ein (§ 88 a. a. O.), daß man auch auf der höheren Bürgerschule allen Hauptbedingungen des erziehenden Unterrichts nachkommen könne. Durch die von Herbart angeregte und von seiner Schule weiter ausgebildete Lehre von der Parallelität der Erziehungsstufen mit den menschlichen Culturstufen muß man endlich von selbst dazu kommen, der letzten Entwickelung moderner Cultur, welche von Frankreich ausgeht, im Unterricht oberer Klassen eine besondere Beachtung zu widmen. Aber gerade hier ist die Herbart'sche Schule stehen geblieben. Prof. Ziller (Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 1865, S. 283) schließt das Französische vom erziehenden Unterricht ganz aus „wegen des verführerischen Reizes, mit dem darin eine allgemein eudämonistische, das Ideale theils verleugnende, theils verunreinigende Lebensauffassung wirkt und wegen seiner Verfälschung des Alterthums, sowie wegen des Mangels wahrhaft klassischer Autoren." Kern in seinem Grundriß der Pädagogik (2. Aufl. S. 269) spricht sich etwas gemäßigter aus. Im Ganzen kann aber gesagt werden, daß in Bezug auf die Stellung des Französischen im Unterricht die Herbart'sche Schule bekennt, ihren grundsätzlichen Standpunkt, wonach im einzelnen Zöglinge die von der Menschenkultur durchlaufenen Stufen wieder, so zu sagen, abbildlich durchlaufen werden müssen, auf dieser Stelle nicht behaupten zu können.*) Die Leipziger (Ziller'sche) Schule behandelt daher das Französische in sog. Nebenklassen, etwa wie der Handarbeitsunterricht in der Mädchenschule betrieben wird, und wendet ihm wenigstens die allgemein didaktische Methode der Schule zu. Sie geht, wie bei allem Sprachunterricht, analytisch zu Wege und wählt als Ausgangspunkt eine historische Erzählung, welcher einfache Culturverhältnisse zu Grunde liegen. Als solche bevorzugt sie den Charles XII. von Voltaire.

*) Der Verf. dieser Zeilen, der in der Pädagogik selbst ganz und gar auf Herbart'schem Boden steht, hat seinen von den Leipzigern und zum Theil von Kern abweichenden Standpunkt anderwärts mehrfach klar gelegt. Ein weiteres Eingehen auf die Frage in einem vorzugsweise referirenden Aufsatze schien ihm nicht angezeigt.

Zur Vermittelung des Verständnisses zieht sie das von Ziller analytisch genannte Französische herbei d. h. die als Fremdwörter den Schülern geläufigen französischen Wörter, Gasthofsnamen, Bezeichnungen von Räumlichkeiten, Speisen u. s. w. Wir können uns hier auf eine grundsätzliche Beurtheilung dieser Methode nicht einlassen; sie ist auch innerhalb der Schule nicht ohne Anfechtung geblieben. Nur das wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß wir jeden analytischen Lehrstoff, der wesentlich nur Correktur erfordert und eine eigentliche unterrichtliche Behandlung nicht zuläßt, für werthlos halten.

So bleibt denn die Schule auf diejenigen Bestrebungen der Pädagogen angewiesen, welche mit Beiseitelassung der prinzipiellen Hauptfrage auf Verbesserung des Unterrichts im Einzelnen abzielen. Aber auch in dieser Beziehung kann sich der französische Unterricht in den Schulen einer wirksamen Förderung von rein pädagogischer Seite nicht rühmen.

Beachtung verdienen jedoch hier die Schriften von Klotzsch, dessen „Grundzüge der französischen Grammatik" (1876) früher in d. Bl. besprochen worden sind (1877 S. 212 fg.). — Klotzsch verlangt einen streng analytischen Gang des Unterrichtes. Dem Schüler wird zunächst ein Lesestück vorgelegt, dessen Inhalt ihm keine Schwierigkeit bietet. Mit Zuhülfenahme der bei jedem analytischen Unterrichte erforderlichen methodischen Hülfsmittel (denen im französischen Unterricht von Lateinschulen die Vergleichung mit dem Lateinischen sich aufs Wirksamste anschließt), wird das Verständniß des Textes vermittelt. Aus den geläufig gewordenen Sätzen wird nach einem bestimmten grammatischen Plane die Regel genommen, zuerst die Ausspracheregeln, dann die Kenntniß der Declination mit dem Artikel, hierauf des regelmäßigen Verbums u. s. w. Endlich wird mit Hülfe der gewonnenen grammatischen Kenntnisse das erlernte Vocabeln- und Phrasenmaterial in neue Verbindungen und Formen gebracht auf dem Wege der Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische. Daß dieser Lehrgang — im Ganzen — für den grundlegenden Unterricht der einzig pädagogisch richtige sei, ist für uns unzweifelhaft, daß er möglich und, bei richtiger Behandlung, anregend und wissenschaftlich erfolgreich sei, daß er endlich den Forderungen der praktischen Fertigkeit am besten und ohne andere pädagogische Nachtheile gerecht werde, bestätigen wir aus der Erfahrung. Klotzsch hat in einem Programm der von ihm geleiteten Realschule (Borna 1879) seine Methode ausführlich durch die Ausarbeitung

der beiden ersten Unterrichtsjahre dargelegt. Der Lehrstoff, den er seinem Unterrichte zu Grunde legt, ist in einem „methodisch bearbeiteten französischen Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten"*) enthalten. Der Stoff dieses Buches entspricht der Methode des Verfassers gut, freilich das erste Stück, das Vaterunser, ausgenommen. Störend ist die Interlinearübersetzung und das bis auf S. 148 den Lesestücken unmittelbar angehängte Vocabular. Wir würden derartige Beigaben, wenn sie nicht überhaupt besser der Thätigkeit des Lehrers überlassen werden, schon um deswillen von dem Texte abscheiden, damit in den Augen der Schüler das Lesestück auch an und für sich als werthvoll und nicht bloß als ein vile corpus zum Experimentiren angesehen werde. Die Auswahl der in der 3. und 4. Abtheilung enthaltenen Prosastücke und der Gedichte ist sehr zweckmäßig. Das Buch ist auf vier Jahreskurse berechnet und schließt mit einem Wörterbuche.

Eine alte, aber erklärliche Schwäche der Pädagogen ist es, daß sie von einem Mittel die Heilung aller Schäden erwarten. So muß nun auch in unserer Zeit der Anschauungsunterricht vielfach dem nothleidenden französischen Unterricht zu Hülfe kommen, obwohl derselbe mit Formen und Zeichen, welche das Lernobjekt einer fremden Sprache bilden, von Hause aus nichts zu thun hat. Unter den Versuchen dieser Art scheint das „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode" von Dr. J. und Dr. E. M. Lehmann,**) als der gelungenste zu gelten; denn es liegt uns davon schon die siebente Auflage (1879) vor. Wir haben uns schon früher an anderem Orte über die Täuschung, welche diesen Büchern zu Grunde liegt, ausgesprochen. Man dürfte aber vom pädagogischen Standpunkte aus überhaupt verlangen, daß eine fremde Sprache erst dann erlernt werde, wenn es eines Bildes oder der leiblichen Vorführung eines zu benennenden Gegenstandes nicht mehr bedarf, um die Vorstellung desselben klar vor die Seele des Schülers zu bringen. Wenn es aber auch nur ein praktisches Auskunftsmittel ist, was derartige Bücher uns anbieten, so täuschen sie sich dennoch. Es muß allerdings erstrebt werden, daß die Form der fremden Sprache ohne die Vermittelung der eigenen sich unmittelbar dem Gedanken des Schülers zur Verfügung stelle. Das ist aber unter allen Umständen erst das Ergebniß langer Arbeit, nicht ein methodischer

*) Berlin 1877 Weidmann'sche Buchhandlung.

**) Mannheim und Straßburg, Bensheimer.

Anfang des Studiums. Man mag dem Schüler so viele und so so sprechende Bilder zeigen als möglich, man mag auch grundsätzlich den deutschen Namen für den vorgezeigten Gegenstand verschweigen — das genannte Buch thut das indessen nicht —, immer wird das deutsche Kind sich dazu erst den deutschen Namen denken, in dem ihm eben die Vorstellung auf die vollkommenste Weise ausgeprägt ist. Und wenn es sich nun handelt, Conjugation und Declination zu erlernen, die schwierigste Aufgabe des elementaren Unterrichts, so lassen uns alle Bilder im Stich. Dabei ist diese „leichtfaßliche" Methode doch recht langweilig. Auf S. 65 noch bewegt sich das Lehmann'sche Buch in folgenden Phrasen, die wir wiedergeben, wie sie hintereinander stehen: Voilà deux morceaux de papier, l'un est propre, l'autre est malpropre ou sale. Voilà deux vitres, l'une est propre, l'autre est malpropre (sale). Voilà deux mouchoirs, celui-ci est propre, celui-là est malpropre ou sale. Voilà un livre propre et un livre malpropre ou sale. Voilà un cahier propre et un cahier sale. Voilà mes mains, elles sont propres. Zum Glücke muß der Lehrer nicht auch noch eine schmutzige Hand vorzeigen. Bei den Fabeln werden auch Dinge, die gar nicht existiren, durch die Anschauung vorgeführt, und die Lehmann'schen Bücher verstehen unter Anschauung das Ansehen mit den Augen (enseignement par les yeux) z. B. S. 156 eine Schildkröte mit Cravate und Ordensstern, von zwei Enten in die Luft gehoben, auf deren Flügeln das Wort Journal steht.

Pädagogisch bedeutender sind die Schriften von C. Bohm: das Prinzip der Anschauung angewendet auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen, insbesondere auf den Unterricht im Französischen, und die dazu gehörige „französische Sprachschule" (Schüler- und Lehrerausgabe), welcher der erstgenannte Aufsatz wieder vorgedruckt ist.*) Bohm verzichtet auf Anschauungsunterricht im Französischen, er will nur einen auf Anschauung gegründeten Unterricht. Vor Allem kämpft er gegen die übliche Praxis des Uebersetzens, gegen die Oberflächlichkeit, das „Scheinverständnis", welches auf diesem Wege erzeugt werde. Er will das Wort und auch die Form aus dem geistigen Prozeß entstehen lassen, den die Vorführung des Bildes oder des Gegenstandes selbst im Schüler anregt. Nur „wo man fürchten muß, ein nicht genaues

*) Braunschweig 1878 Wreden.

Verständniß des Unbekannten hervorzurufen", gilt die Angabe des deutschen Wortes als das am schnellsten zum Ziele führende Mittel. (Prinzip der Anschauung S. XI). Auch Worte und Formen, welche nicht angeschaut werden können, sollen auf diese Weise gelernt werden z. B. (Sprachschule I S. 120 Lehrerheft) „Wenn ich nun frage: Où est le secrétaire? und ich antworte darauf: Voici le secrétaire — wie mag dann wohl voici heißen?" . Dieses Beispiel, dünkt uns, zeigt deutlich, daß diese Methode auf dem Umwege selbst wieder zur alten Manier zurückkommt. Auch sonst haben ja tüchtige Lehrer nicht jedes Wort und jede Form den Schülern fertig vorgelegt, und auch sonst haben einsichtige Pädagogen, was an Wörtern und Formen erlernt war, durch vielfache Combinationen und allmähliches Erschließen des etymologischen Wortsinnes aus der im Anfange unvermeidlichen trüglichen Verkettung mit dem deutschen Worte befreit und zu freier Verwendung durch den Schüler geeignet gemacht. Aber dennoch bieten Bohm's Schriften so viele wichtige Bemerkungen, so viele willkommene Hülfen, daß wir bedauern müßten, wenn sie ihres Prinzips wegen keine Beachtung fänden. Eine neue Methode können sie nicht begründen, aber sie werden am richtigen Orte die Methode aller einsichtigen Lehrer zu unterstützen im Stande sein.

Endlich fehlt es auch in unserer Zeit nicht an Solchen, welche bei schwieriger geistiger Arbeit eine tüchtige Aufrüttelung der Materie für das zweckdienlichste Mittel halten. Auf dem Gebiete der Grammatik verlangen Pädagogen dieser Richtung das Aufschreiben von Paradigmen u. dgl. In einer Klosterschule haben wir früher einmal junge Mädchen eine „Partiziprose" zeichnen und coloriren sehen. Der Stiel dieser Wunderpflanze wurde mit der Hauptregel vom accord du participe passé beschrieben, jedes Blatt trug eine der Ausnahmen. In unserer Zeit sind derartige Uebungen seltener geworden; doch ist uns neuerdings ein „französisches Conjugationsheft zu Jesionek's franz. Formenlehre" zugekommen,*) welches uns an die gute alte Zeit erinnert hat. Dasselbe enthält Lineatur und Vordruck für eine Masse von Verbalparadigmen. Paradigmen oder Theile eines Paradigmas wird man mit möglichster Beschränkung wohl auch in guten Schulen manchmal noch schreiben lassen, den Vortheil dieser Arbeit aber wohl darin sehen, daß der Schüler die Formen und deren

*) Augsburg, Rieger.

Anordnung ganz frei aus dem Gedächtniß reproduzire und dabei sich selbst prüfe, ob seine Kenntnisse fest und sicher genug seien. Jesioneks Conjugationshefte vereiteln auch diese Absicht.

Wir schließen unsere Uebersicht. Sie hat uns manche tüchtige Arbeit auf einem immer noch sehr schwierigen und in seiner Bedeutung noch lange nicht allseitig erkannten Gebiete vorgeführt.

Es ist anzunehmen, daß der große Aufschwung der romanistischen Studien in unserer Zeit den Schulen eine weit größere Zahl wissenschaftlich gebildeter Lehrer des Französischen zuführen werde, als uns bisher zu Gebote standen, und wir haben die feste Hoffnung, daß dem regen Leben der Wissenschaft eine weitere Vervollkommnung des französischen Unterrichts zu verdanken sein werde. Wenn die Schule sich von den Bahnen der Wissenschaft manchmal zu entfernen schien, so hat sie ihre Fährten bisher immer wieder gefunden, und manchmal ist es ihr heilsam gewesen, daß sie eine Zeit lang zurückblieb.

Karlsruhe, im November 1879. Sallwürk.

Die neueren philologischen Bestrebungen der Franzosen.

(Fortsetzung. S. Pädag. Archiv 1875, Nr. 6, S. 385 ff.).

ΔΗΜΟΣΘΕΝΟΥΣ ΤΩΝ ΔΙΚΑΝΙΚΩΝ ΛΟΓΩΝ ΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΙ. Les plaidoyers politiques de Démosthène, texte grec publié d'après les travaux les plus récents de la philologie avec un commentaire critique et explicatif, une préface et des notices sur chaque discours par Henri Weil. Première série: Leptine-Midias-ambassade-couronne. Paris, Librairie Hachette et Cie. 1877. (568 S.).

Es ist mir eine angenehme Pflicht, in dem Bericht über Weils Ausgabe des Demosthenes fortzufahren. Der zweite Band, welcher einen Theil der Staatsprozesse umfaßt, hat die Vorzüge, welche wir an dem ersten nachwiesen, in noch höherem Maße, wie denn auch die Vorarbeiten für diese Reden zum Theil Meisterwerke der Philologie sind.

Die Einleitungen sind wohl geeignet in das Verständniß der Reden einzuführen. Bei aller Verehrung für Demosthenes ist Weil, wie wir schon früher sahen (s. a. a. O. S. 397—398), nicht blind für die

Schattenseiten, welche dem Charakter des großen Redners anhaften. So weist er in der Einleitung zu der Leptinea (S. 10) darauf hin, daß Demosthenes in dieser Rede absichtlich die Tragweite des Gesetzesvorschlags des Leptines herabsetzt, indem er die Zahl der Eximierten und der Liturgieen, für die man jährlich Sorge tragen mußte, zu gering angiebt und daß er eine von den Clauseln desselben in § 156 wissentlich in einem falschen Lichte erscheinen läßt. Andrerseits hält es Weil für möglich, daß Midias*) zu seinem brutalen Auftreten gegen Demosthenes durch eine Anrede des Letzteren gereizt wurde und nicht mit kaltem Blute handelte. (S. 92). Mit Rücksicht auf den gemessenen Ton, welcher in der Leptinea herrscht, wird S. 11 treffend bemerkt: Nous croyons que l'orateur qui débitait alors dans la carrière politique, s'est contenu par calcul, s'est imposé une modération qui n'était pas dans son tempérament. Dans les mêmes années ses premières harangues déliberatifs sont aussi d'une modestie exemplaire, d'un ton qui n'a encore rien de passionné ni d'agressif. Zu § 144 der Midiana, wo Demosthenes die Rolle, welche Alcibiades bei den Revolutionen auf Samos und in Athen spielte, auffallend übertrieben hat, ruft Weil aus: voilà comment les orateurs écrivent l'histoire! Es gab eine Zeit, in welcher man es für seine Pflicht hielt, das Alterthum zu vergöttern, um die Jugend für dasselbe zu gewinnen; wir freuen uns dieselbe hinter uns zu haben, wenn wir auch in der pädagogischen Welt noch manchem Nachzügler der alten Tradition begegnen. Andrerseits gewöhnt man sich immer mehr, über manche Persönlichkeit, welche besonders durch den Einfluß der Redner und der Comödie als enfant terrible des Alterthums erschien, milder zu urtheilen. Dies gilt auch von Aeschines. Wenn die Moral, zu welcher sich Aeschines in seinen Reden bekennt, uns sehr lax erscheint und man gefragt hat, ob die Entrüstung, welche er über den unsittlichen Lebenswandel seines Widersachers Timarchos zur Schau trägt, ernsthaft gemeint ist, so bemerkt Weil (in der Einleitung zur Rede de falsa legatione S. 218): Disons qu'Eschine parle comme le législateur d'Athènes, comme les poëtes de sa nation, comme les honnêtes gens de son siècle. En tenant le langage de Platon, il aurait certainement blessé

*) Dieser wird (S. 91) mit den Worten charakterisirt: On voit souvent des hommes désagréables qui ont fini par se faire accepter, parce qu'on les a toujours vus les mêmes: on s'est habitué à leurs défauts, on se dit qu'ils sont faits ainsi, et on les supporte comme un mal nécessaire, naturel.

son auditoire; sa morale n'est ni meilleure ni plus mauvaise que celle de la société dans laquelle il vivait. Cela est si vrai, que Demosthène lui-même, qui épluche son discours, ne trouve rien à lui reprocher à ce sujet. Weil gehört zu denen, welche nicht an die Unschuld des Aeschines bei seinen Verhandlungen mit Philipp glauben,*) doch giebt er zu, daß man in seinem Urtheile ungewiß sein kann, da, alles in Anschlag gebracht, sein Verrath nicht mit Sicherheit bewiesen ist. Er ist geneigt zu glauben, daß die Eitelkeit dazu beigetragen haben kann, einen so begabten Mann hinsichtlich des Ernstes und der Gefahr der Lage zu verblenden. Aeschines wiederholte mit Wohlgefallen die schöne Rede, welche er vor Philipp gehalten hatte, um zu beweisen, daß in dem Streite, aus welchem der heilige Krieg hervorgegangen war, die Thebaner die wirklich Schuldigen waren. Schmeichelte sich Aeschines, so fragt Weil (S. 221), daß seine Beredsamkeit den König überredet hatte, seine Politik und seine Bundesgenossen zu wechseln? Weil hält dies für möglich. Wenn auch Demosthenes moralisch davon überzeugt ist, daß Aeschines sich hat bestechen lassen, so hat er doch keinen Beweis dafür in der Hand. Alles was in Macedonien vor sich gegangen ist, ist für uns in tiefes Dunkel gehüllt; man kann darüber weder dem Demosthenes noch Aeschines Glauben schenken. Dies gilt auch von der Beschuldigung, welche Demosthenes in der Rede de falsa legatione § 36 erhebt, daß Aeschines für Philippos einen Brief ausgearbeitet, in welchem Aeschines und seine Genossen bei den Athenern gerechtfertigt wurden. Mit Recht bemerkt Weil zu der Stelle: Demosthène ne pouvait prouver le fait; ajoutons qu'il n'en pouvait savoir rien de positif. Und wenn es von Aeschines heißt, er habe ein Gesetz einbringen wollen, daß die Athener keinem Hellenen helfen sollten, welcher ihnen nicht selbst früher geholfen hätte (de f. l. § 16), so werden wir wiederum dem Herausgeber beistimmen, wenn er dazu bemerkt: Personne ne croira qu' Eschine ait poussé l'extravagance à ce point; c'est là une hyperbole, disons mieux une invention oratoire. Auch darin giebt Weil dem Aeschines Recht, daß er Demosthenes gegenüber in der Rede de legat. § 57—59 die Gegenwart von griechischen Gesandten bei den Verhandlungen der Volksversammlung über den Frieden in

*) In Frankreich ist neuerdings Castets in der Schrift Eschine l'orateur für Aeschines eingetreten.

Abrede stellt. Andrerseits läßt es der Herausgeber unentschieden (zu περὶ παραπρεσβείας § 192), ob Demosthenes in der Erzählung von dem Schauspieler Satyros, welche im Widerspruch mit dem Berichte des Aeschines steht, Einzelheiten mit Bewußtsein geändert hat, um den Gegensatz gegen das zugleich geschilderte Benehmen des Aeschines zu steigern oder ob Aeschines sich kein Gewissen daraus gemacht hat, die Worte seines Anklägers ungenau zu berichten. Für die letztere Annahme spricht aber, wie mir scheint, der Umstand, daß Aeschines in § 156 die Farben zu stark aufträgt, indem er behauptet, daß Demosthenes ihn mit eigener Hand die unglückliche Olynthierin peitschen ließ, man müßte denn annehmen, daß Demosthenes selbst bei der schließlichen Redaction der Rede die ursprüngliche Darstellung gemildert habe.

Ueber die Midiana wird S. 103 bemerkt: Si l'oratenr a mis à son profit, comme l'assure un critique ancien, certains plaidoyers de Lysias et d'Isée, il ne fait que prendre son bien où il le trouvait. Anenn lecteur ne s'aperçoit de ces emprunts, que Démosthène s'est assimilés, qu'il a marqués de son cachet. Dazu in der Anmerkung eine feine Bemerkung zu Theon, progymn. c. 1. (1, p. 155 ed. Walz): Δημοσθένης εἰς τὸν κατὰ Μειδίου (μετενήνοχε) τά τε Λυσίου καὶ Λυκούργου ἐκ τῶν ὕβρεως λόγων καὶ τὰ Ἰσαίου ἐκ τῶν (l. τοῦ) κατὰ Διοκλέους ὕβρεως. Weil glaubt aus mehr als einem Grunde, daß Lycurg in falschem Zusammenhange erscheint und ändert τά τε Λυσίου κατὰ Λυκούργου oder κατὰ Καλλίου καὶ Λυκούργου. So meisterhaft übrigens die Midiana gearbeitet ist, so liest man sie doch nicht ohne Anstoß. Daß zu Anfang der Rede nach § 22 eine Lücke ist, hatte Buttmann erkannt. Dazu kommt noch eine Anzahl von Wiederholungen desselben Gedankens oder derselben Worte, wie sie sich sonst Demosthenes nicht gestattet hat. Unter den Erklärungen dieser Erscheinung befriedigt den Herausgeber am meisten die von Böckh aufgestellte: Demosthenes hat nicht die letzte Hand an sein Werk gelegt, da er vorher darauf verzichtete die Sache weiter zu verfolgen.

Die in die attischen Redner eingefügten Documente sind bekanntlich in Beziehung auf ihre Echtheit vielfach angezweifelt worden. Weils Urtheil geht dahin, daß Zeugenaussagen, welche den Behauptungen des Redners widersprechen, den Makel der Unechtheit an der Stirn tragen, wie die Aussage des Goldschmieds in der Midiana § 22. Während der Redner in § 16 von mehreren Kränzen und Gewändern

redet, welche er für den Chor bestellt hat, ist in dem Zeugniß des Goldschmieds nur von Einem Kranze und Einem Gewande die Rede. Das Zeugniß der Archonten in der Angelegenheit des Diäteten Straton in § 93 zieht der Herausgeber mit Westermann deshalb im Zweifel, weil die Worte *ὡς ἐγὼ τῶν παραγενομένων τινὸς ἐπυθόμην* in § 85 nicht soviel zu versprechen scheinen. Indessen konnte nicht Demosthenes, wenn er auch damals zuerst auf solche Weise der Sache auf die Spur kam, nachher sich ein amtliches Zeugniß von so angesehenen Personen ausstellen lassen? Gewichtiger, wenn auch, wie mir scheint, nicht zwingend, ist das Argument welches aus dem Widerspruch zwischen § 83 *γίγνεταί μοι διαιτητής* und den Worten *ἑλομένους διαιτητὴν* in der Zeugenaussage hergenommen wird. Das Zeugniß in § 82 wegen der früher von Demosthenes gegen Midias angestellten Klage *ἐξούλης* erscheint dem Herausgeber nach Westermanns Vorgange verdächtig, nicht blos weil es nichtssagend ist, sondern auch wegen der ungenauen Zeitangabe. Dagegen nimmt Weil die Gesetze in § 8 und 10, sowie in § 47 gegen Westermanns Athetese in Schutz. Für die Echtheit des letztern macht er geltend, daß auch die Rede des Aeschines contra Timarch. den Eingang desselben enthält. Wenn Westermann den Spieß umdreht und annimmt, daß ein Fälscher die Worte aus Aeschines genommen hat, so macht Weil mit Recht darauf aufmerksam, daß derjenige, welcher sich damit abgab, unechte Documente in die Rede de corona einzuschieben, sich nicht einmal die Mühe gegeben hat, die entsprechende Rede des Aeschines einzusehen. Doch giebt Weil zu, daß die Gesetze, wenn auch echt, vielleicht nicht von Demosthenes selbst eingelegt sind, sondern von einem gelehrten Erklärer herrühren. So erklärt es sich, wenn das Gesetzfragment in § 94, wiewohl es der athenischen Gesetzgebung durchaus entspricht, doch nicht dasjenige zu sein scheint, an welches der Redner dachte. Es wird dabei darauf hingewiesen, daß manche in die attischen Redner eingelegte Gesetze durch Inschriften bestätigt sind. Wir können nur beistimmen, wenn schließlich bemerkt wird (S. 109): chacune des pièces annexées aux discours des orateurs attiques demande un examen particulier: elles n'ont pas toute la même origine ni la même valeur, et le jugement favorable ou défavorable qu'on aura porté sur quelques-unes d'entre elles ne doit pas être étendu aux autres par simple analogie. Quelque commode qu'il puisse sembler de simplifier les questions en les généralisant, cette méthode expose

souvent à des erreurs.“ So vindiciert der Herausgeber das Epigramm auf die bei Chäronea Gefallenen in § 289 der Rede pro corona dem Demosthenes (S. 413), während er in Beziehung auf die eingelegten Urkunden sich Droysens Resultaten anschließt. Dem Epigramm giebt er durch sehr glückliche und geschmackvolle Aenderungen eine Form, welche es gegen Einwände von Seiten der Logik und Aesthetik sicher stellt. Auch ist Weil geneigt, unter den Documenten den Volksbeschluß der Chersonesier in § 92 als echt anzuerkennen, sowie den der Byzantier in § 90—91, wiewohl derselbe dadurch Schwierigkeit bietet, daß die Byzantier zugleich im Namen von Perinth beschließen, welches mit ihnen verbündet und somit autonom war. Daher fragt der Herausgeber: „Sind zwei identische Beschlüsse in Einem Documente vereinigt worden?“ und bemerkt zugleich, daß die beiden Städte gemeinsam handeln mußten, da sie sich zur Errichtung eines gemeinsamen Denkmals verbanden, und nimmt an, daß, wenn das Document nicht echt ist, es wenigstens einem trefflichen Muster nachgebildet ist. Auch die Briefe des Königs Philipp bieten der Kritik keine erheblichen Einwände. Indem der Herausgeber ferner die Frage berührt, in welcher Zeit die gefälschten Documente eingefügt sind, so erhebt er gegen Droysens Ansicht, daß der Rhetor Aristides dieselben gekannt habe, den Einwand, daß der Fälscher des Documents in § 181—188, auf welches Aristides anspielt, gute Muster vor Augen hatte und Aristides sich eben derselben bedienen konnte.

Auch hinsichtlich der Rede *περὶ παραπρεσβείας* ist man schon im Alterthum zweifelhaft gewesen, ob sie wirklich gehalten worden ist. Neu ist die Bemerkung (S. 234), daß auch Dionysios von Halicarnaß die Ansicht derjenigen theilte, welche glaubten, daß die Rede des Demosthenes ebensowenig gehalten sei als die des Aeschines. Dies geht daraus hervor, daß Dionysios (lettre à Ammée I, 10) von der Rede *περὶ παραπρεσβείας* den Ausdruck *συνετάξατο* gebraucht; dasselbe Verbum wendet er in Kap. IV auf die Midiana an, während er, wenn er von wirklich gehaltenen Reden spricht, dies durch Wendungen wie *εἶπε, ἀπήγγειλε, διέθετο, διελήλυθε* bezeichnet. Die Gründe, welche dafür sprechen, daß beide Reden wirklich gehalten sind, zu denen auch das ausdrückliche Zeugniß eines fast gleichzeitigen Schriftstellers sich gesellt, werden auf Seite 234—236 entwickelt; die Widersprüche zwischen der Rede des Aeschines und der des Demosthenes, insbesondere der Umstand, daß nach § 124 bei Aeschines de leg.

Demosthenes den Aeschines beschuldigt hatte, die Gesandten des Cersobleptes an der rechtzeitigen Eidesleistung gehindert zu haben und seinen Gegner mit dem Dionysios von Syracus verglichen hatte, wobei er einen Traum einer Sicilischen Priesterin erzählte, während sich bei Demosthenes nichts der Art findet, werden darauf zurückgeführt, daß Demosthenes bei der schließlichen Redaction seiner Rede diese Parthieu wegzulassen für gut fand.

Die Annahme, daß Aeschines nur ein schriftliches Pamphlet des Demosthenes vor sich hatte, würde übrigens sich nicht mit der Meinung vereinen lassen, daß Demosthenes nicht die letzte Hand an seine Rede gelegt habe. Für diese Ansicht entscheidet sich schließlich der Herausgeber nach Darlegung einiger Mängel in dem Inhalt und der Anordnung einiger Gedanken. Zu dem Commentare hat er öfter Gelegenheit sich mit den neueren Kritikern auseinander zu setzen, welche theils die Reihenfolge einzelner Paragraphen veränderten, theils ganze Parthieen für unecht erklärten. Als gewichtig erkennt er das Bedenken Otto Gilberts („die Rede des Demosthenes περὶ παραπρεσβείας. Berl. 1873" S. 63) an, daß die vielen Zeugen, welche Aeschines nach § 211 vorführte, um zu beweisen, daß Demosthenes schon Rechenschaft abgelegt hatte, keinen rechten Zweck hatten, da die amtlichen Documente für den Zweck ausreichten. Dazu wird bemerkt: La question est embarassante, et je ne sais qu'y répondre, si ce n'est peut-être que Demosthène se moque de l'inutile solennité qu'Eschine trouva bon de donner à cette démarche. Weniger kommt in Betracht, daß Demosthenes in § 230 die Zahl der Mannschaften, welche Aeschines dem Philippos in die Hände fallen ließ, auf mehr als 10000 Hopliten und 1000 Reiter angiebt, während nach Diodor XVI, 59 Phaläkos mehr als 8000 Söldner hatte und diese Mannschaft nicht gefangen genommen wurde, sondern eine ehrenvolle Capitulation erhielt. Gilberts Annahme, daß der Interpolator, dem er § 201—236 zuschreibt, in ungeschickter Weise den § 266 herbeigezogen habe, wo es von den Olynthiern heißt: „χιλίους μὲν ἱππέας κεκτημένοι, πλείους δ'ὄντες ἢ μύριοι" ist geeignet auf den ersten Anblick zu bestechen, doch spricht Demosthenes nur im Allgemeinen von den ὑπάρχοντες σύμμαχοι, nicht von den Phociern allein, so daß er auch an die Bürger der Böotischen Städte denken konnte, welche von den Thebanern, wenn auch nicht von Philippos selbst, in die Sklaverei geführt waren, wenn man nicht mit Schäfer (II. p. 179, 1) annehmen will, daß es neben den

Söldnern des Phaläkos einige tausend Mann Phocischer Miliz gab, welche gefangen genommen wurden, aber daß der Redner beide in der Summe von 11000 Mann begreift. Der Herausgeber erinnert mit Recht daran, daß die Redner die runden Zahlen lieben und sich nicht einer großen Genauigkeit in den historischen Angaben befleißigen. Schließlich wird bemerkt: Quoiqu'il en soit, la locution *ὅπως αἰχμάλωτοι γένωνται*, amenée par l'antithèse, est très-hyperbolique et ne pent s'entendre au propre que d'nne petite partie de ces onze mille hommes.

Wenn Gilbert ferner geltend macht, daß das Zeugniß gegen Phrynon in § 233 sich auf eine Thatsache bezieht, welche den Aeschines nicht angeht und überhaupt dem Prozeß fremd ist, so findet es Weil nicht auffallend, daß Demosthenes den Angeklagten dadurch in ein ungünstiges Licht stellen will, daß er mit einem Manne von gehässigem Charakter Gemeinschaft hatte; „er freut sich in einem Prozesse, wo er Mangel an Zeugen hat, neue Zeugen aufzutreiben, und die Vorsitzenden des Gerichtshofs, die keine Leute des Rechts sind, bemerken die Unregelmäßigkeit nicht und lassen ihn gewähren."

Wir bemerkten schon früher, daß der Herausgeber nicht die ängstliche Abhängigkeit von dem codex S zeigt, welche Vömels Ausgabe charakterisirt. Wenn er diese Handschrift, von welcher die Herren Charles Graux und Louis Duchesne dem Herausgeber eine genaue Collation für die von Vömel nicht bearbeitete Midiana geliefert haben, als den sichersten Ausgangspunkt und die festeste Grundlage ansieht, so betrachtet er sie doch nicht als letzte Instanz für die Reinheit des Textes. Als bemerkenswerthe Abweichungen von derselben stellen wir folgende Stellen zusammen: Zu Leptin. § 21, 1 *εἰ μὲν γάρ τις ἔχει πολλα μηδὲν ἀδικῶν, οὐχὶ δεῖ δήπου τούτῳ βασκαίνειν* (die Lesart *τούτῳ* rührt vom cod. L. und der vnlgata, S. allein hat *τοῦτο*) wird bemerkt: Le datif de la personne convient mieux à l'antithèse que l'accusatif de la chose. Ibid. § 29 *διὰ τὸ γεγράφθαι ἐν τῷ νόμῳ διαῤῥήδην αὐτοῦ „μηδένα μήτε τῶν πολιτῶν μήτε τῶν ἰσοτελῶν μήτε τῶν ξένων εἶναι ἀτελῆ" μὴ διηρῆσθαι δ'ὅτου ἀτελῆ* [nach cod. L. S. hat *διειρῆσθαι*] mit der Bemerkung: Ici j'ai préféré le verbe qui veut dire „distinguer, définir" et que recommande le synomyne *διορίζειν* page 30, ligne 3. Lambinus hatte deshalb *διωρίσθαι* vermuthet. § 35 Z. 11 wird mit Cobet und Dindorf gelesen *πρὸς πολλοῖς οἷς ὁ νόμος βλάψειν ὑμᾶς*

φαίνεται. Nur cod. A. läßt *ἂν* vor *ὁ νόμος* weg. § 55 Z. 6 *παρὼν ἢ ἐκείνους τοὺς καιροὺς εἰδὼς ἤ τινος εἰδότος διεξιόντος ἀκούσας.* S. hat *ἰδών, εἰδὼς A*, was Weil für eine Conjectur eines Grammatikers, aber für eine gute Conjectur hält. §. 69 *καὶ γάρ τοι μόνῳ τῶν πάντων τοῦτ' ἐν τῇ στήλῃ γέγραπται* nach cod. L. Doch ist die Lesart des cod. S. *πάντων* ohne *τῶν* ebenso gut. Vömel vergleich Herod. I, 25 *μοῦνος δὴ πάντων ἀνθρώπων;* de f. leg. § 261 *μόνοι γὰρ πάντων αὐτόχθονες ὑμεῖς ἐστε.* Epitaph. § 4. Andoc. III, § 18, sowie das häufige *μόνοι Ἑλλήνων.* § 90 *Οὐ γὰρ ᾤετο δεῖν ὁ Σόλων .... τοὺς μὲν θεσμοθέτας τοὺς ἐπὶ τοὺς νόμους κληρουμένους δὶς δοκιμασθέντας ἄρχειν* sq. wo *δεῖν* aus cod. F. genommen ist. § 104 wird gelesen *σὺ δὲ ποιεῖς, οὐ λέγεις κακῶς τοὺς τετελευτηκότας τῶν εὐεργετῶν, τῷ δεῖνι μεμφόμενος καὶ τὸν δεῖν' ἀνάξιον εἶναι φάσκων.* Gegen die Lesart. des S. *τοὺς εὖ τετελευτηκότας* wird bemerkt: Les éditeurs qui adoptent cette leçon, en mettant, comme de raison, la virgule après ces mots, gâtent le texte. L'interpolation vient peut-être d'une glose *τοὺς εὐεργέτας τετελευτηκότας.* Unzweifelhaft richtig § 138 *παρὸν, εἴ τις ἄρ' ἐστὶν ἀνάξιος, εἷς, ἢ δύο, ἢ πλείους, γραφῇ διὰ τούτων ταὐτὸ τοῦτο παθεῖν κατ' ἄνδρα κριθέντας.* Selbst in diesem Falle blieb Vömel der Lesart des S. *κριθέντα* treu. Mid. § 11 wird die Lesart des S *περὶ τῶν κατὰ τὴν ἑορτὴν ἀδικούντων οὔσης τῆς προβολῆς* nach cod. A in *κατὰ τῶν περὶ* geändert. Mid. § 273, 17 entscheidet sich Weil mit Reiske und Schäfer für die Lesart des cod. A. *τὸν παρόντα τρόπον τοῦ δοῦναι δίκην διακρουόμενον*, während S. *τοῦ μὴ δοῦναι* hat, indem er bemerkt: *Δοῦναι δίκην* ne veut pas dire ici comme le pensaient les copistes qui ont inséré *μὴ* „subir une peine" mais „répondre, se défendre en justice." cf. Herod. *ν.* 83 *Δίκας . . . ἐδίδοσάν τε καὶ ἐλάμβανον παρ' ἀλλήλων.* Thuc. I, 140. *Δίκας .... τῶν διαφόρων ἀλλήλοις διδόναι καὶ δέχεσθαι.* § 67 *καὶ μηδὲ διᾶραι τὸ στόμα περὶ αὐτοῦ νῦν ἔχειν ἐμέ* ist *νῦν* trotz des cod. S. aufgenommen. de f. l. § 1 *ἰδίων* in den Worten *αἱ δὲ τῶν παρακλήτων αὗται δεήσεις καὶ σπουδαὶ τῶν ἰδίων πλεονεξιῶν ἕνεκα γίγνονται.* Dagegen ist § 83, Z. 10 in den Worten *πάντα δ' ἤδη διεξεληλύθει τὰχ τῶν νόμων* vor *τὰχ* das Pronomen *ταῦτα* weggelassen, ebenso § 179 *καὶ μέγα γ' ὑμῖν τουτ' ἐδόκει δίκαιον ἔχειν ὁ προβαλλόμενος λέγειν* die Conjunction *καὶ* vor *δίκαιον* mit der Bemerkung: peut-être *ἔχων.* Il ne l'avait pas seulement à dire,

mais il le dit en effet. § 192 wird in den Worten οὐχ ὁ ἐσκεμμένος οὐδ' ὁ μεριμνήσας ταῦτα λέγειν νῦν das letzte Wort eingeklammert, als aus dem vorhergehenden eingedrungen. Andere Einklammerungen: Mid. § 7 Z. 2 μὴ μόνον εἰς ἐμέ, ἀλλὰ καὶ εἰς ὑμᾶς καὶ εἰς τοὺς νόμους [καὶ εἰς τοὺς ἄλλους ἅπαντας] ὑβρικότα, § 125 τότ' ἀμύνασθαι τοὺς [ἀδίκως] ἐφ' αὐτὸν ἐλθόντας χρὴ καὶ τότ' ἂν ἀδικοῦντας φωράσῃς, οὐ προαναρπάζειν sq., wo die handschriftliche Lesart ἂν ἀδικοῦντας ὁρᾷ τις sehr ansprechend geändert ist. § 171 ὀχεῖσθαι διὰ τῆς ἀγορᾶς ταῖς πομπαῖς [οὐ] δυνάμενον, wo die Negation dem Umstande zugeschrieben wird, daß die Schreiber die Ironie nicht merkten. De falsa leg. § 51 ἵνα . . . μηδὲν ἐναντίον ψηφίσησθ' αὐτῷ μηδ' ἀντέχοιεν οἱ Φωκεῖς ἐπὶ ταῖς παρ' ὑμῶν [ἐπέχοντες] ἐλπίσιν. S. hat υπεχοντες, A. ἐπανέχοντες. Der Herausgeber führt das eingeklammerte auf die Glosse ἀντέχοντες zurück und vergleicht § 87 ἐπί ταύταις ἐλπίσιν . . . ποιησάμενοι τὴν εἰρήνην. § 121 ἐπὶ ταῖς . . . . ἐλπίσι ταύταις ἐχειροτονήσατε. De f. l. § 56 τοῦτο τοίνυν οὐδέποθ' ὑπεμείναι' ἂν [ὕστερον] προσγράψαι πρὸς τὴν εἰρήνην, τὸ καὶ τοῖς ἐκγόνοις, εἰ μὴ ταῖς παρ' Αἰσχύλου ῥηθείσαις ὑποσχέσεσι τότ' ἐπιστεύσατε. Hier bewirkt ὕστερον einen schiefen Gegensatz zu dem darauf folgenden τότε. De f. l. § 69 [ὑμᾶς] οἷς ἀπαντῶντας ἐμβλέπειν, οἷς συζῆν ἀνάγκη τὸν λοιπὸν βίον καὶ ἐν οἷς εὐθύνας δώσειν τῶν πεπραγμένων, τούτους ἐξαπατᾶν ὑπέστησαν. De f. l. § 103 Ὑμᾶς ἐξηπάτηκεν, ἀδοξεῖ [δικαίως ἀπόλωλε], κρίνεται. § 130 καί μοι λέγε τὸ ψήφισμα [καί τὰ γράμματα] καί τοὺς μάρτυρας κάλει. Mid. § 209 ἢ δεηθέντι τῷ τῶν πολλῶν προσσχοῖεν, ἀλλ' οὐ[κ ἂν εὐθέως εἴποιεν] τὸν δὲ βάσκανον sq. wo die eingeklammerten Worte in A. und F. fehlen. § 109 καίτοι ταῦτα μέν[ἐστι]μακρῶν καὶ πολλῶν ἀγώνων καὶ λόγων ἀρχή mit der Bemerkung le présent n'est guère de mise ici.

De cor. § 170 Z. 4 καλούσης δὲ τῆς πατρίδος [τῇ κοινῇ φωνῇ] τὸν ἐροῦνθ' ὑπὲρ σωτηρίας, wozu bemerkt wird: je regarde les mots τῇ κοινῇ φωνῇ comme une glose tirée des lignes suivantes. De cor. § 130 wird mit den Worten ἐκ τοῦ πάντα ποιεῖν καὶ πάσχειν καὶ γίγνεσθαι δηλονότι ταύτης τῆς ἐπωνυμίας τυχοῦσαν der Zusatz καὶ γίγνεσθαι entfernt mit Hinweis auf Aristoph. ran. v. 289, wo es ebenfalls von der Empusa heißt παντοδαπὸν γοῦν γίγνεται. Andere Stellen emendiert der Herausgeber durch Wiederher-

stellung ausgefallener Worte. So ediert er de f. l. § 1, Z. 11 τοὺς δ' αἰχμαλώτους, ὁ σκοπῶν τί ἂν ὑμῖν χαρίσαιτ', οὐδ' < ἔχων >, ἐνθυμηθῆναί φησι λύσασθαι. De f. l. § 136 ὡς ὁ μὲν δῆμός ἐστιν ἀσταθμητότατον πρᾶγμα τῶν πάντων καὶ ἀσυνθετώτατον ὥσπερ < ὅτ' > ἐν θαλάσσῃ πνεῦμ' ἀκάστατον, ὡς ἂν τύχῃ κινούμενος. § 276 ἀλλ' ἐφ' ὑμῶν τουτωνί < τινων > [τῶν ἔτι ζώντων ἀνθρώπων] mit der Bemerkung nous remplaçons par τινων la glose tirée du paragraphe 280. Lept. § 96 wird καὶ eingeschoben in den Worten τοῦτο μέν ἐστιν ἐν τοῖς οὖσι νόμοις κυρίοις ὑπάρχον καλὸν, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, καὶ σαφὲς „τὰς δωρεὰς ὅσας ὁ δῆμος ἔδωκε, κυρίας εἶναι“ < καὶ > δίκαιον, ὦ γῆ καὶ θεοὶ. Zu de Rhod. § 21 wo καὶ vor δίκαιον im S. fehlt, hatte Vömel bemerkt: Saepe omissam esse hanc particulam observavi etiam ante δίκαι." Ibid. § 91 lesen wir τοῖς ὑπάρχουσι νόμοις ἐχρῶντο, καινοὺς δ' οὐκ ἐτίθεσαν < εἰκῇ > mit der Bemerkung: Quoique aucun éditeur n'ait été arrêté par ce passage, nous avouons ne pas comprendre comment les Athéniens, dans le temps où ils suivaient la vieille procédure pour l'établissement de lois nouvelles, n'auraient fait aucune loi nouvelle. Die Negation wird eingeschoben § 166 πολλὰ γὰρ ὑμεῖς, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, πολλάκις οὐκ ἐδιδάχθηθ' ὡς <οὐκ> ἔστι δίκαια, ἀλλ' ἀφῃρέθηθ' ὑπὸ τῆς τῶν λεγόντων κραυγῆς. Sonst muß man ἀφαιρεῖν in dem nicht nachweisbaren Sinne von „zur Zustimmung nöthigen" nehmen. Auch durch den folgenden Gegensatz ἃ δίκαι' ἐγνώκατε, ταῦτα φυλάξετε wird die Einführung der Negation empfohlen.

In der Wortstellung wird abgewichen von S. und F. in der Mid. § 83 ὅπερ τὸν ταλαίπωρον οὐκ ὀρθῶς οὐδὲ δικαίως, ἀλλὰ καὶ πάνυ αἰσχρῶς ἀπολώλεκεν. In den genannten Handschriften steht οὐδὲ δικαίως hinter αἰσχρῶς. Doch ist der Herausgeber geneigt, die Worte ἀλλὰ καὶ πάνυ αἰσχρῶς einem Interpolator zuzuschreiben. Eine andere Umstellung de cor. § 31 ὑπὲρ οὗ καὶ νῦν καὶ ἀεὶ πολεμεῖν ὁμολογῶ καὶ διαφέρεσθαι τούτοις. S. ὁμολογῶ καὶ πολεμεῖν. Eine besonders scharfsinnige Umstellung de cor. § 73 φέρε δ' αὐτὰ τὰ ψηφίσματα καὶ τὴν ἐπιστολὴν τὴν τοῦ Φιλίππου καὶ λέγ' ἐφεξῆς· ἀπὸ γὰρ τούτων τίς τίνος αἴτιός ἐστι γενήσεται φανερόν. Καίτοι τὴν εἰρήνην γ' ἐκεῖνος ἔλυσε τὰ πλοῖα λαβὼν, οὐχ ἡ πόλις, Αἰσχίνη. Λέγε. Der Herausgeber schreibt καίτοι für καὶ μὴν und setzt diese und die folgenden Worte vor Λέγε, während sie in den Handschriften zu Anfang

des Paragraphen vor *φέρε* standen und somit den Gedankengang vollständig verwirrten. So mußte man erwarten, daß Demosthenes Documente vorbringen würde, welche bewiesen, daß Philipp den Frieden gebrochen hatte, und der Verfasser der falschen Documente verfiel wirklich in diesen Irrthum. Aber in Wirklichkeit, bemerkt Weil, handelt es sich hier um ganz andere Dinge, und die Wegnahme der Schiffe kann nur nebenher erwähnt werden. Auch die Auslassung von *Λέγε* in S, L, F erklärt sich gut durch die Verschiebung des vorhergehenden Satzes.

Die Musterung der übrigen Stellen, an denen der Herausgeber den Text geändert hat, kann nur befriedigen; der Herausgeber erkennt mit Scharfsinn den Sitz der Corruptel, wenn man auch hinsichtlich der Heilung des Schadens zuweilen anderer Ansicht sein kann.

Mid. § 52 wird in dem Delphischen Orakelspruche emendiert *λιτὰς δεξιὰς καὶ ἀριστερὰς ἀνίσχοντες* anstatt *ἰδίας*. Für den adjectivischen Gebrauch von *λιτας* „suppliantes" wird verwiesen auf Pindar Ol. VI, 78 *ἐδώρησαν θεῶν κάρυκα λιταῖς θυσίαις*. Pyth. IV, 217 *Λιτάς τ' ἐπαοιδὰς ἐκδιδάσκησεν* und dabei bemerkt, daß Pindar das Adjectivum der Orakelsprache entlehnt haben konnte. § 54 wird anstatt des sinnlosen *κατὰ τὰς μαντείας ταύτας ὑπὲρ αὐτῶν ἐστεφανώμεθα* gelesen *ὑπὲρ ἁπάντων*. Referent würde lieber lesen *ὑπὲρ ἀστῶν*, was dem Sinne nach auf dasselbe hinausläuft, aber der handschriftlichen Lesart näher kommt. § 71 *Ἴσασιν Εὔαιωνα πολλοὶ τὸν Λεωδάμαντος ἀδελφὸν ἀποκτείναντα Βοιωτὸν ἐν δείπνῳ καὶ συνόδῳ οἰκείων.* Die Handschriften haben *συνόδῳ κοινῇ*, was einen falschen Sinn giebt, da bei dieser Versammlung nach § 73 sich nur *γνώριμοι* befanden. Die Corruptel erklärt sich durch die Auslassung von *οι* hinter *ῳ*. Den Hiatus entschuldigt der Herausgeber durch den familiären Charakter der Darstellung; so liest man kurz vorher *διατριβῇ οὕτως ἰδίᾳ*. De f. l. § 18 wird gegen die vulgata *παρελθὼν δ' ἐγώ πάντα τἀληθῆ πρὸς τὴν βουλὴν ἀπήγγειλα καὶ κατηγόρησα τούτων, καὶ ἀνηριθμησάμην ἀπὸ τῶν πρώτων ἐλπίδων ἐκείνων ὧν ὁ Κτησιφῶν καὶ ὁ Ἀριστόδημος ἀπήγγειλαν πρὸς ὑμᾶς, καὶ μετὰ ταῦθ', ὅτε τὴν εἰρήνην ἐποιεῖσθ', ἃ οὗτος ἐδημηγόρησεν εἰς ἃ προήχασι τὴν πόλιν* eingewandt, daß dadurch heterogene Satzglieder coordinirt werden und deßhalb *ἃ* in *οἷς* geändert. § 90 *Οὐ δὴ δίκαιον ἐκείνῳ μὲν ἀμφότερ' ηὐξῆσθαι διὰ τούτους, καὶ τὰ τῶν συμμάχων καὶ τῶν προσόδων, ἃ δ' ἡμῖν δὴ καὶ ὡς ἂν ὑπῆρχεν ἐκ τῆς εἰρήνης, ταῦτ' ἀνθ' ὧν ἀπέδοντ' αὐτοὶ λογίζεσθαι* anstatt des handschriftlichen *δικαίως*. Durch Aenderung

der Wortverbindung wird hübsch geändert § 97 *Ἀλλ' ἀνήκεστόν γ' οὐδὲν ἂν ἦν γεγονός. Νῦν δ', οἶμαι, π ό λ λ' ὧ ν αἴτιος οὗτος* anstatt *πολλῶν.* § 204 *ὡς συμφέρει δήπου Φωκέας ἀπολωλέναι καὶ Πύλας Φίλιππον ἔχειν καὶ Θηβαίους ἰσχύειν καὶ ἐν Εὐβοίᾳ στρατιώτας εἶναι καὶ Μεγάροις ἐπιβουλεύειν καὶ ὄ ν ο μ α γ ε γ ο ν έ ν α ι τὴν εἰρήνην* anstatt *ἀνώμοτον εἶναι.* Dazu wird verglichen Phil. III, § 8 *Τοὔνομα μὲν τὸ τῆς εἰρήνης ὑμῖν προβάλλει.* Ibid. § 15 *Ἐκ τῶν ὀνομάτων μᾶλλον ἢ τῶν πραγμάτων τὸν ἄγοντ' εἰρήνην . . . σκέψαιτ' ἄν.* § 206 wird das sinnlose *οὐδεὶς οὐδ' ἂν ἁμαρτὼν ὑμῶν ἄλλον εὖ οἶδ' ὅτι φήσειεν ἢ Φιλοκράτην* gut geändert in *οὐδ' ἂν εἷς ἁμαρτών.* Durch den Zusammenhang geboten ist die Aenderung § 218 *εἰ μὲν γὰρ ἅπανθ' ὑπέσχονθ' ὑμῖν ὅσ' ἐκ τῆς εἰρήνης γέγονεν* sq. anstatt *ἅπανθ' ὅσ' ὑπέσχονθ' ὑμῖν.* Uebrigens übersetzte schon Schäfer dem Zusammenhange gemäß, ohne aber den Text zu ändern: Nam si praedixerunt illi quaecunque pacem mala secuta sunt. In der Apostrophe an die Brüder des Aeschines § 238 wird mit leichter Aenderung ein guter Sinn gewonnen: *Εἰ δὲ δὴ καὶ ἐν αὐτοῖς οἷς ἐτιμᾶσθ' ἠδίκηκέ τις ὑμῶν καὶ ταῦτα τοιαῦτα, πόσῳ μᾶλλον ἂν μισοῖσθε δικαίως ἢ σῴζοιτε;* anstatt *σῴζοισθε.* § 266 *καὶ Φίλιππος οὐκ ἐπεῖχεν ὑπακούων τοῖς προδιδοῦσιν* für das handschriftliche *οὐχ ὑπεῖχεν.* § 298 *Καὶ τὴν πόλιν συνέχειν φησὶν [ἐν τῇ μαντείᾳ], ὁ π ό τ' ἂν μίαν γνώμην ἔχωσιν ἅπαντες καὶ μὴ τοῖς ἐχθροῖς ἡδονὴν ποιῶσι* anstatt des handschriftlichen *ὅπως ἄν.* De cor. § 30 *ἐξὸν ἡμερῶν δέκα, ο ὐ ρ ί α ς δὲ τριῶν ἢ τεττάρων, εἰς τὸν Ἑλλήσποντον ἀφῖχθαι* anstatt *ὁμοίως.* Doch verdient Reiskes Vorschlag *οἶμαι* noch immer Beachtung. § 45 *ἁ π α ν τ α χ ο ῖ πλὴν οὐκ ἐφ' ἑαυτοὺς ἑκάστων οἰομένων τὸ δεινὸν ἥξειν, καὶ διὰ τῶν ἑτέρων κινδύνων τὰ ἑαυτῶν ἀσφαλῶς σχήσειν, οἷ ἂν βούλωνται* anstatt *ἁπάντων* und *ὅταν βούλωνται.* § 251 *καθ' ὅλου μὲν οὖν ἔμοιγε φαίνεσθε ἐν μεγάλῃ εὐηθείᾳ ἔχεσθαι* anstatt *ἔσεσθαι.* Reiske hatte vorgeschlagen *μεγάλῃ εὐηθείᾳ συνέχεσθαι* oder *ἐνέχεσθαι.* § 275 *φανήσεται ταῦτα καταστάνθ' οὕτως οὐ μόνον τοῖς νόμοις τοῖς ἀνθρωπίνοις, ἀλλὰ καὶ ἡ φύσις αὐτὴ τοῖς ἀγράφοις νομίμοις διώρικεν.* Die Handschriften *φανήσεται (φανησται* S *[τοίνυν] ταῦτα πάνθ' οὐ μόνον [ἐν] τοῖς νόμοις, ἀλλὰ καὶ ἡ φύσις αὐτὴ τοῖς ἀγράφοις νομίμοις* (var. *νόμοις*) *καὶ τοῖς ἀνθρωπίνοις [ἤθεσι] διώρικεν.* S, und theilweise L und A lassen die eingeklammerten Worte weg. Die falsche Stellung von *ἀνθρωπίνοις* leitet der Herausgeber aus einer verkehrt gebesserten Auslassung ab.

Die bisher angeführten Aenderungen hat der Herausgeber in den Text aufgenommen; außerdem finden wir aber noch zahlreiche Vorschläge unter dem Texte, von denen die folgenden hervorgehoben zu werden verdienen. Mid. § 89 steht im Text *ἐὰν ἐπὶ συμφοραῖς τινων γεγονότων ὀνομαστὶ μνησθῶ* mit der Erklärung „qui sont tombés au pouvoir des malheurs." In der Vorrede p. VII. erklärt der Herausgeber: L'explication que j'ai donnée de cette phrase est la seule possible; mais elle prouve mieux que tout ce qu'on pourrait dire qu'il est impossible que Demosthène se soit exprimé ainsi. Cobet propose *ἐν συμφοραῖς*. J'aimerais mieux supprimer *γεγονότων* et construire *ἐπὶ συμφοραῖς* avec *μνησθῶ*. Ib. § 147, wo im Texte steht *εἶτα τῆς ἀδελφῆς, ἔτ' ἔνδον οὔσης τότε καὶ παιδὸς οὔσης κόρης, ἐναντίον ἐφθέγγοντ' αἰσχρά*. Cobet machte auf das Citat des Dionys. Halicarn. (Demosth. p. 1127 B) aufmerksam *τῆς ἀδελφῆς ἐναντίον κόρης ἔτι και παιδὸς οὔσης*. Deshalb schlägt Weil (préface p. VIII) vor: *τῆς ἀδελφῆς, ἔτ' ἔνδον οὔσης τότε [καὶ] παιδὸς [οὔσης] κόρης ἐναντίον*. Zu § 214 *Καὶ γὰρ εἰ μέν, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, τόθ' ὅτ' ἦν ἡ προβολή, τὰ πεπραγμέν' ὁ δῆμος ἀκούσας ἀπεχειροτόνησε Μειδίου, οὐκ ἂν ὁμοίως ἦν δεινόν· καὶ γὰρ μὴ γεγενῆσθαι καὶ μὴ περὶ τὴν ἑορτὴν ἀδικήματα ταῦτ' εἶναι καὶ πόλλ' ἂν εἶχέ τις αὐτὸν παραμυθήσασθαι* ist Weil mit der unter dem Text gegebenen Erklärung in der Vorrede (S. XX) nicht mehr zufrieden und schlägt vor *μὴ γεγενῆσθαι κρίσιν*. De f. l. § 231 *τοὺς μὲν χρήματα εἰληφότας καὶ δῶρα καὶ καταισχύναντας ἑαυτούς, τὴν πόλιν, τοὺς ἑαυτῶν παῖδας, ἀφεῖσαν καὶ νοῦν ἔχειν ἡγοῦντο καὶ τὴν πόλιν εὐθενεῖσθαι· τὸν δὲ κατηγοροῦντα τι; ἐμβεβροντῆσθαι, τὴν πόλιν ἀγνοεῖν* sq. wird *εὐθενεῖσθαι* in Zweifel gezogen und dafür *εὖ σταθμᾶσθαι, εὖ συννοῆσαι* vorgeschlagen, um eine Antithese zu *ἀγνοεῖν* zu gewinnen. § 259 wo es vom Aeschines in Beziehung auf Timarchos heißt *ἠτίμωσεν ὑπακούσαντά τιν' αὐτοῦ κατήγορον* vermuthet Weil *προσκρούσαντά τι*. Pro cor. § 147 *ἐὰν δὲ τὰς ἐκείνων κοινὰς προφάσεις λαβὼν ἡγεμὼν αἱρεθῇ, ῥᾷον ἤλπιζε τὰ μὲν παρακρούσεσθαι, τὰ δὲ πείσειν*. Das handschriftliche *τὰς ἐκείνων κοινὰς* erscheint nicht finngemäß, da die Thebaner es mit Amphissa hielten; daher denkt Weil an *τὰς ἐκ τῶν κοινῶν* als ursprüngliche Lesart mit der Variante *τὰς κοινάς*. § 203 *ἀλλ' οὐκ ἦν ταῦθ', ὡς ἔοικε, τοῖς Ἀθηναίοις πάτρια οὐδ' ἀνεκτὰ οὐδ' ἔμφυτα*. Hier ist Weil geneigt, für das in seine Umgebung nicht passende *ἀνεκτὰ* lieber *ἐπακτὰ* zu schreiben mit Ver-

gleichung von Herod. VII, 102 τῇ Ἑλλάδι πενίη μὲν αἰεί ποτε σύντροφός ἐστι· ἀρετὴ δὲ ἔπακτός ἐστι, ἀπό τε σοφίης κατεργασμένη καὶ νόμου ἰσχυροῦ. § 247 entschließt man sich schwer dazu, in den Worten οὕτως ὁ μὴ λαβὼν καὶ διαφθαρείς die Negation auch auf das 2. Participium zu beziehen; deshalb denkt Weil an ἀδιάφθορος.

Daß die Interpretation stets klar und geschmackvoll sein werde und auch manches Neue bringen werde, war zu erwarten. In der Leptin. § 54 ἀλλ᾽ ὁ λόγος πρῶτον αἰσχρὸς τοῖς σκοπουμένοις sq. sah man bis dahin den zweiten Gesichtspunkt erst in § 57 angegeben durch die Worte Καὶ μὴν οὐδ᾽ ἐκεῖν᾽ ὀκνήσω περὶ τῆς ἀξίας αὐτῆς πρὸς ὑμᾶς εἰπεῖν. Weil weist darauf hin, daß schon in § 55 der Gedanke fortgeführt wird durch die Worte Ὅρα δ᾽ εἴ τις ἐκείνους τοὺς καιροὺς εἰδώς, ἢ παρὼν ἢ τινος εἰδότος διεξιόντος ἀκούσας, ἀκούσαι τοῦ νόμου τούτου τὰς τότε δωρεὰς δοθείσας ἀφαιρουμένου, ὅσην ἂν κακίαν τῶν θεμένων τὸν νόμον καταγνοίη sq. In der Mid. § 53 erklärt man in dem Orakelspruche aus Dodona die Worte Ὅτι τὰς ὥρας παρηνέγκατε τῆς θυσίας καὶ τῆς θεωρίας mit Reiske durch praeterire sivistis. Dazu bemerkt Weil: J'aimerais autant traduire „vous avez transposé.“ Cela est peut-être arrivé par suite d'une réforme du calendrier. cf. Aristophane, Nuées 607 sq. Durch diese Interpretation wird Cobets Conjectur παρήκατε überflüssig. Eine gute grammatische Bemerkung lesen wir zu de f. l. § 286 ὃ καὶ θαυμάζω εἰ τὸ μηδὲ τοὺς θεούς, καθ᾽ ὃ πάτριον ἦν, τιμᾶσθαι ποιήσαντα τοῦτον ἀτιμώρητον ἀφήσετε. Hier wird darauf hingewiesen, daß ὃ hier soviel als δι᾽ ὃ bedeutet, was die letzten Herausgeber auf die Autorität Schäfers leugneten. „Il n'en est pas de ὃ καί, ὃ δή comme de ὃ δέ ou de ὃ tout court; dans les phrases qui commencent par ces dernières tournures on a raison de sousentendre τοῦτ᾽ ἔστιν. Exemple: Isocrate, Archid. § 56 Ὃ δὲ πάντων σχετλιώτατον, εἰ . . . . ῥαθυμότερον τῶν ἄλλων βουλευσόμεθα.“ Vor falschen Wortverbindungen wird gewarnt zu de f. l. § 222 καὶ τοὺς μὲν αἰχμαλώτους ἐκ τῶν ἰδίων τοσούτων χρημάτων λύεσθαι, μικρὰ δ᾽ ἀξιοῦν παρὰ τούτων αἰσχρῶς μετ᾽ ἔχθρας λαμβάνειν; durch die Bemerkung: „τοσούτων χρημάτων génitif du prix. Il ne faut pas rattacher ces mots à ἐκ τῶν ἰδίων“, zu de f. l. § 332 πάντα τρόπον κρινόμενος Χάρης εὕρηται πιστῶς καὶ εὐνοϊκῶς, ὅσον ἦν ἐπ᾽ ἐκείνῳ, πράττων ὑπὲρ ὑμῶν durch den Hinweis „il est evident que les mots ὅσον ἦν ἐπ᾽ ἐκείνῳ portent sur πράττων ὑπὲρ ὑμῶν et non sur

πιστῶς καὶ εὐνοϊκῶς. Zu § 343 τίνα δ' οὐ πάντων τῶν ἄλλων χείρω πολίτην ὑπάρξειν, ὁρῶντα τοῖς μὲν ἅπαντα πεπρακόσι χρήματα, δόξαν, ἀφορμὴν τὴν Φιλίππου ξενίαν περιοῦσαν, τοῖς δὲ δικαίους τε παρέχουσιν ἑαυτοὺς καὶ προσηναλωκόσι χρήματα, πράγματα, ἀπεχθείας, φθόνον περιόντα παρ' ἐνίων; wird bemerkt: „les trois accusatifs servent d'attributs à τὴν Φιλίππου ξενίαν: les traîtres ont pour revenus, pour gloire, pour fonds productief (ἀφορμή) l'amitié de Philippe. En coordonnant ces mots, on ne tient compte de l'article et l'on brise la symmetrie de l'antithèse. En effet les trois mots πράγματα, ἀπεχθείας, φθόνον répondent à χρήματα, δόξαν, ἀφορμήν." Fein ist die Bemerkung zu de cor. § 2 ὡς βεβούληται καὶ προῄρηται τῶν ἀγωνιζομένων ἕκαστος: les mots τῶν ἀγωνιζομένων ἕκαστος ne désignent pas comme on croit généralement les deux parties (pour faire ce sens, il faudrait ἑκάτερος), mais tout homme qui plaide sa cause. En effet le mot ἀγωνίζεσθαι s'applique particulièrement à l'accusé, cf. Mid. § 7 S. 90. Ambass. § 214. Timocr. § 28 Ὁ νῦν ἀγωνιζόμενος νόμος „la motion qui est aujourd'hui accusé d'être contraire aux lois existantes" ib. § 131. Aristocr. § 100. Aristog. II, § 20.

Was aber zu de f. l. § 22 Ἀκούειν δὲ καὶ τῶν Εὐβοέων ἐνίων ἔφη πεφοβημένων καὶ τεταραγμένων τὴν πρὸς τὴν πόλιν οἰκειότητα Φιλίππῳ γεγενημένην die Verweisung auf Phil. I, 45 τεθνᾶσι τῷ δέει τοὺς ἀποστόλους, soll, ist nicht ersichtlich; der Accusativ hängt von πεφοβημένων ab, zu dem καὶ τεταραγμένων als Epexegese hinzugetreten ist. Dann und wann vermissen wir den Hinweis auf sachliche Schwierigkeiten oder möchten den Sprachgebrauch genauer erläutert sehen. Zu Leptin. § 16 τόθ' ὑπὸ τῶν ὁμοίων ἑκόντων θαυμάζεσθαι τοῦ παρὰ τοῦ δεσπότου λαμβάνειν ὁτιοῦν κρεῖττον εἶναι δοκεῖ fragte Fr. Aug. Wolf: At θαυμάζεσθαι qui aliter fiat quam ὑφ' ἑκόντων? Schäfer gab die Erklärung ἑκόντα θαυμάζειν τινὰ est aliquem sic admirari ut hoc ultro prae te feras, non premas invidiose. Aber so wird kein Gegensatz zwischen der Demokratie und der Despotie oder Oligarchie gewonnen. Demosthenes hat, wie mir scheint, im Sinne, daß in der Despotie die Hochachtung gegen den Belohnten auch den übrigen Bürgern, sowie dem künftigen Nachfolger des Despoten abgezwungen wird und also bei einem Regierungswechsel in das Gegentheil umschlagen kann. Zu Mid. § 217 ἀλλ' ἐὰν μὲν κολάσητε, δόξετε σώφρονες εἶναι καὶ καλοὶ κἀγαθοὶ καὶ μισοπόνηροι, ἂν δ' ἀφῆτε,

ἄλλου τινὸς ἡττῆσθαι hatte Schäfer darauf hingewiesen, daß ἄλλος de re mala zu verstehen sei. Zu de cor. § 256 καί μου πρὸς Διὸς μηδεμίαν ψυχρότητα καταγνῷ μηδείς vermißt man zu ψυχρότητα „mauvais ton" Parallelstellen; Schäfer verglich Xenoph. Conviv. 6, 7 ψυχρὰ λέγειν. Der Gebrauch von πρὸ in Mid. § 30 (νόμους ἔθεσθε πρὸ τῶν ἀδικημάτων) war zu erläutern mit Vergleichung von § 179 πολλὰ πρὸ τοῦ μὴ τὸ σῶμα ἕκαστον ὑβρίζεσθαι πεποιήκασιν οἱ νόμοι. Hier hat πρὸ die Bedeutung „zum Schutze gegen" oder „als Hinderniß, um wohin zu gelangen", wie Prockſch in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1878, Maiheft S. 233 sq. ausgeführt hat, welcher auf de cor. § 159 πολὺ σκότος ἐστὶ παρ' ὑμῖν πρὸ τῆς ἀληθείας hierhin zieht.*) De f. l. § 93 bieten die Handschriften Μετὰ ταῦτ' εἰρήνην τινὲς ἡμᾶς ἔπειθον ποιήσασθαι· πρέσβεις ἐπέμψαμεν· ἤγαγον οὗτοι δεῦρο τοὺς ποιησομένους τὴν εἰρήνην. Πάλιν ἐνταῦθα περὶ τούτου μέμφεταί τις Αἰσχίνην; φησί τις εἰσηγήσασθαι τοῦτον εἰρήνην ἢ ἀδικεῖν ὅτι δεῦρ' ἤγαγε τοὺς ποιησομένους; οὐδὲ εἷς. Οὔκουν ὑπὲρ αὐτοῦ τοῦ ποιήσασθαι τὴν πόλιν εἰρήνην οὐδὲν αὐτῷ λεκτέον· οὐ γὰρ οὗτος αἴτιος. Hier war zu bemerken, daß sonst die Formeln εἰρήνην ποιεῖν und εἰρήνην ποιεῖσθαι so unterschieden werden, daß jenes von den Gesandten, dieses von den Staaten und Königen gesagt wird. Deshalb schlägt van Herwerden (im Hermes 1877, Heft IV, S. 481) anstatt τοὺς ποιησομένους die Aenderung τοὺς σπεισομένους vor. Auch auf die etwas ungewöhnliche Stellung von ἀεὶ in οἱ δικάζοντες ἀεὶ Mid. § 177 und § 224 ἀεὶ τῷ δεομένῳ konnte hingewiesen werden. Seager führt an Isocr. paneg. c. 14 p. 120 ed. Batt. κοινὴν τὴν πόλιν παρέχοντες καὶ τοῖς ἀδικουμένοις ἀεὶ τῶν Ἑλλήνων ἐπαμύνουσαν, wozu Referent Aesch. Prom. 937 τὸν κρατοῦντ' ἀεὶ fügt. Mehr geben Valcken. ad Herod. II, 98. Ad Theocr. Adoniaz. p. 273. Toup ad Longin. p. 487 ed. Weiske. Stallbaum ad. Platon. rempubl. II, p. 360. Cobet will den Artikel umgestellt wissen. Zu Mid. § 47 ἐὰν μή τι δημόσιον κωλύῃ, εἰ δὲ μή, ὅταν ᾖ πρῶτον οἷόν τε, verdiente der eigenthümliche Gebrauch von εἰ μὴ nach negativen Sätzen, wo wir im Deutschen „sonst" setzen, erläutert zu werden mit Hinweis auf Krüger gr. Gr. § 65, 5, Anm. 12 und Matthiä § 617 b, sowie die Stellung von γὰρ vor dem zu begründenden Satze in Stellen wie Mid. § 202 τοιοῦτοι γάρ εἰσ' ὦ

*) Dahin gehört Plato sympos. 201 D καὶ Ἀθηναίοις ποτὲ θυσαμένοις πρὸ τοῦ λοιμοῦ δέκα ἔτη ἀναβολὴν ἐποίησε τῆς νόσου.

ἄνδρες Ἀθηναῖοι· οὐδὲ γὰρ ἐξέρχεσθε, οὐδ' οἴεσθε δεῖν χρήματα εἰσφέρειν. Εἶτα θαυμάζετ' εἰ κακῶς τὰ πράγμαθ' ὑμῖν ἔχει. Zu Leptin. § 149 Μὴ τοίνυν ἃ μὲν ἦν ἀμάρτυρα, ταῦτ' ἐπὶ τῇ τοῦ δήμου προφάσει διὰ σοῦ δεδόσθω, ὧν δ' αὐτὸς ὁ δῆμος μαρτυρίας ἔστησεν ἐν τοῖς ἱεροῖς ἀναγράψας καὶ πάντες συνίσασιν, ταῦτ' ἀφελέσθαι παραίνει vermissen wir den Hinweis auf den Sprachgebrauch, nach welchem bei vorhergehender Negation das 2. Satzglied den Hauptgedanken enthält, so daß das erste Satzglied eigentlich subordiniert ist und die Negation nur dem 2. Satzgliede angehört. Dies war durch Beispiele zu erläutern wie de Rhod. libert. § 6, Phil. III, § 27 Pro cor. 179, Z. 12—13. Hier finden wir wieder, wie zu de Rhod. l. § 6 die Bemerkung la negation porte à la fois sur les deux membres de phrase, von deren Richtigkeit ich mich nicht überzeugen kann. Besonders belehrend über diesen Sprachgebrauch ist die Stelle aus Platos Gorgias p. 512 λογίζεται οὖν ὅτι οὐκ, εἰ μέν τις μεγάλοις καὶ ἀνιάτοις νοσήμασι κατὰ τὸ σῶμα συνεχόμενος μὴ ἀποπνιγῇ, οὗτος μὲν ἄθλιός ἐστιν ὅτι οὐκ ἀπέθανε καὶ οὐδεὶς ὑπ' αὐτοῦ ὠφέληται· εἰ δέ τις ἄρα ἐν τῷ τοῦ σώματος τιμιωτέρῳ τῇ ψυχῇ πολλὰ νοσήματα ἔχει καὶ ἀνίατα, τούτῳ δὲ βιωτέον ἐστὶ καὶ τοῦτον ὀνήσειεν. Andrerseits würden wir auch in diesem 2. Theile des Weil'schen Demosthenes manche Bemerkungen lieber weggelassen sehen, da sie bei dem Leser des Demosthenes gar zu geringe Vorkenntnisse voraussetzen. Dazu gehören sachliche Anmerkungen, wie die über die Harmosten zu Lept. § 68 nom que portaient les commissaires envoyés par Sparte dans les villes qu'elle voulait contenir und zu τὸν Δεκελεικὸν πόλεμον de cor. § 96: c'est la seconde partie de la guerre du Peloponnese und grammatische Bemerkungen wie zu Mid. § 179 τίνος ἐκ τῶν νόμων εἰ κύριος; „Τίνος est au neutre.“ Dieselbe Bemerkung finden wir zu Mid. § 218 Z. 20 ἄλλου τινὸς ἡττῆσθαι. § 198 καὶ ταῦτα idque et encore, § 193 ἐξεκλησίασαν: aoriste de ἐκκλησιάζω. De f. l. § 267 αὐτοῖς ὅπλοις avec leurs armes mêmes. Besonders auffallend ist die Angabe der Construction, wo für den einigermaßen vorgebildeten Leser kein Zweifel sein kann, wie zu Lept. § 72, Z. 11—16. § 118, Z. 9. Mid. § 2, Z. 19, 14, 18 und 19. § 210, Z. 4. § 218 Z. 3. De f. l. § 5, Z. 7—8. § 98, Z. 7. § 259, Z. 12—13. De cor. § 138, Z. 15.

Druck und äußere Ausstattung sind so wie es sich von der Verlagshandlung Hachette erwarten ließ. Der nächste Band wird die

zweite Reihe der politischen Prozeßreden umfassen — adversus Androtionem, contra Aristocratem, c. Timocratem, c. Aristogitonem. Möchte der Herr Herausgeber recht bald die philologische Welt durch das Erscheinen desselben erfreuen!

Greifenberg, im Juli 1879. Ludw. Schmidt.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Attische Syntax für den Schulgebrauch, von L. Braune, zweite vermehrte und verbesserte Auflage, 1878, Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. M. 1,20.

Die zweite Auflage der zuerst im Jahre 1870 erschienenen Braune'schen Syntax unterscheidet sich nach den eigenen Worten des Verfassers (Vorrede S. V) von der ersten Auflage hauptsächlich in dem zweiten Theile des Buches, welcher die Syntax der genera verbi, tempora und modi enthält. Wir haben deshalb hierauf besonders unser Augenmerk zu richten und können die Aenderungen fast durchweg als Verbesserungen bezeichnen. Freilich kann dies nur als ein sehr bedingtes Lob gelten, da wir mit der Gesammtleistung Braune's nichts weniger als zufrieden sind. Wir wollen hier nicht die Frage erörtern, ob es im Interesse der Continuität des Unterrichts überhaupt statthaft ist, den Schülern ein anderes Lehrbuch der Formenlehre, ein anderes für die Syntax in die Hand zu geben, nach unserer Ansicht leidet die Einheit des Lehrens und Lernens gewiß darunter, wie wir leider selbst praktisch erfahren mußten. Doch einmal zugestanden, daß es besser sei, in Quarta und Tertia die Franke-Bamberger'sche Formenlehre, in Secunda und repetitorisch in Prima die Braune'sche Syntax zu gebrauchen (Bücher wie das Seyffert's, Tillmanns' u. a. gehören nicht hierher, da sie nur repetitorische Zwecke verfolgen), als z. B. einen Krüger, Curtius oder Koch, so ist doch die vorliegende Grammatik — bei welcher, da das Quantum des Stoffes (Regeln und gangbare Beispiele) so ziemlich feststeht, nur auf die Anordnung des Dargebotenen, dessen klare Darstellung und das richtige Maß zu sehen ist, — einmal weder übersichtlich geordnet, besonders in den hinteren Partien, trotz der vermerkten Verbesserungen, zum anderen sind die Regeln nicht prägnant genug abgefaßt, endlich gibt das Buch hier zu viel, dort zu wenig. Für jede Behauptung stehe hier ein Wort des Beweises. So würde ich

in dem scharfumgränzten Rahmen eines Schulbuches, wie es doch Braune sein will, nicht alles in gleichem Paragraphenflusse dahingießen, sondern (in Anlehnung an Halm) so nach Kapiteln ordnen: I) syntaxis convenientiae (§ 1—4); II) Syntax des Nomens (§ 5—63): diese beiden Abschnitte sind Pensum der Untersecunda; III) Syntax des Verbums (§ 64—116): Pensum der Obersecunda. Die Paragraphen 116—122 behandeln die subordinierenden wie coordinierenden Conjunctionen, Paragraphen, welche ihrem wesentlichen Inhalte nach schon viel früher gelegentlich vorgekommen und so oft wiederholt sind, daß es gleichgiltig ist, wo ihre systematische Repetition stattfindet. Dann haben wir vieles Unwesentliche in den Paragraphen (groß gedruckt), oft hingegen das Wesentlichste in den kleingedruckten Anmerkungen gefunden. Beweise liefert jede Seite. Wie man es ferner verantworten kann, die Regeln der oratio obliqua vor der Lehre vom Infinitiv zu behandeln, ist uns unfaßlich. Dann sind vielfach die Regeln zersprengt und so den Schülern unnöthig erschwert, z. B. die über die wiederholte Handlung und über die Concessivsätze, über die nach Braune sich Niemand erschöpfend orientieren kann. Was die klare und übersichtliche Darstellung angeht, so vergleiche man nur § 85, 3, die Regeln über den Conjunctiv beim Relativum mit ἄν; daß der Conjunctiv steht, ist mit keinem Worte erwähnt, nur am Anfang des Paragraphen steht, es gelten dieselben Regeln wie für die eigentlichen Conditionalfälle. Steht aber in diesen nicht auch der Optativ mit ἄν, der hier beim Relativum grundfalsch wäre? Ferner fehlt, daß jene relativen Verbindungen mit ἄν bei einem Haupttempus des regierenden Verbums resp. bei einem Nebentempus desselben nur als Form der directen Rede stehen. Dann geht es unten weiter: „in Bezug auf vergangene Handlungen stehen die einleitenden Pronomina und Conjunctionen ohne ἄν mit dem Optativ." Diese Fassung ist noch eine Verbesserung der 2. Auflage, in der ersten stand bloß zu lesen: „in Bezug auf vergangene Handlungen steht der Optativ." — Die Regeln mit ἕως sind verzettelt (§ 85, 2 und 88!), die von πρίν jetzt in der 2. Auflage wenigstens aus § 88, 3 herausgestrichen. Wunderbar klingt es freilich, wenn der Verfasser einer griechischen Grammatik im Jahre 1878 mit Emphase in der Vorrede (S. VII) verkündigt, er verdanke den Grundzügen der griechischen Etymologie von Gg. Curtius (die Auflage fehlt natürlich!) das, was er über die Ableitung von πρίν mitgetheilt habe. Also weiter nichts?! Mit einem Worte, mit

den vielfachen und höchst bedeutenden Werken, die grade auf dem Gebiete der griechischen Grammatik in den letzten Jahrzehnten erschienen sind, scheint der Herr Verfasser sich gar nicht befaßt zu haben, z. B. auf keinen Fall mit den epochemachenden syntaktischen Forschungen von Delbrück und Windisch, denn sonst hätte er seine verworrene Darstellung der relativen Nebensätze (§ 85—87) nicht stehen lassen können. — Warum ferner die altgebrachte Zählung der Conditionalfälle verändert ist, so daß der 2. zum 4., der 4. zum 2. gemacht ist, sieht man nicht ein. Etwa um die Indicative erst vorzunehmen? Die alte Anordnung kann man allenfalls noch dulden, da sie nichts Zusammengehöriges zerreißt, die von Braune aber spricht jeder Logik Hohn, da wir bei den Conditionalfällen eigentlich gar keine Viertheilung, sondern eine Zweitheilung vor uns haben, deren erster Theil dreigegliedert ist, also:

I. Wirklichkeit
   1) einfache Annahme der Wirklichkeit — sogenannter 1. Fall,
   2) eventuelle Wirklichkeit — sogenannter 2. Fall,
   3) gedachte Wirklichkeit — sogenannter 3. Fall.

II. Nichtwirklichkeit — sogenannter 4. Fall.

Das Medium (§ 65) ist nach unserer Ansicht durchaus nicht ausreichend behandelt, ebensowenig das Präsens (§ 68), die Unterschiede zwischen Imperfektum und Aorist (§ 69) entbehren der Schärfe. Was von den Nebenmodis (§ 70) gesagt ist, wird der Schüler höchstens bei der Repetition verstehen. Und dabei ist die Zählung in § 67—71 unlogisch: 1) Haupttempora, 2) Präsens, 3) Perfectum . . . . 8) die Nebenmodi, 9) Infinitiv und Participium. Ein Muster von Mangel an logischer Anordnung, was Coordination und Subordination angeht, steht wieder § 72 ff.: unter Nr. 1 werden Conjunktiv und Optativ allgemein behandelt, Nr. 2 bespricht ἄν, in Nr. 3 ist die Lehre vom Indikativ in Hauptsätzen abgehandelt, in Nr. 4 desgl. der Conjunktiv, in Nr. 5 desgl. der Optativ, in Nr. 6 der Imperativ, Nr. 7 bespricht die Nebensätze im Allgemeinen, Nr. 8 die Conditionalsätze im Allgemeinen, Nr. 9, 10 und 11 die 3 ersten Fälle (sonst Fall 1, 4, 3), Nr. 12 Fall 2 und 3 (sonst Fall 4 und 3) abhängig, Nr. 13 Fall 4 (sonst Fall 2), Nr. 14 behandelt die wiederholte Handlung, und dann kommen die einzelnen Nebensätze — alles ohne irgendwelche Gliederung! Die Concessivsätze sind nicht scharf geschieden, je nachdem in ihnen das Verbum finitum steht, oder das Verbum infinitum,

d. h. das Participium, und dann wann dieses in absoluter und wann in appositiver Structur steht. Zu breit endlich sind die Finalsätze (§ 89) behandelt, unklar die Consecutivsätze (§ 91) und die Explicativsätze (§ 93). Der Infinitiv (§ 96 ff.) ist noch am besten gelungen, auch das Participium (§ 108 ff.), nur hätte bei der Darstellung des prädikativen Participiums (§ 111) bei den einzelnen Fällen so geschieden werden sollen, daß 1—5 die gemeinsame Ueberschrift „Beziehung auf das Subjekt", 6 „Beziehung auf das Objekt" erhalten hätte, freilich mußte dann aus Nr. 3 παύειν nach Nr. 6 hinübergesetzt werden. —ε.

1. **Vollständiges Griechisch-Deutsches Wörterbuch über die Gedichte des Homeros und der Homeriden** mit steter Rücksicht auf die Erläuterung des häuslichen, religiösen, politischen und kriegerischen Zustandes des heroischen Zeitalters nebst Erklärung der schwierigsten Stellen und aller mythologischen und geographischen Eigennamen. Zum Schul- und Privatgebrauch von Dr. E. E. Seiler. 8. Aufl., neu bearbeitet von Dr. C. Capelle. Leipzig, Hahn. 1878. Gr. 8. XV und 652 S. Preis 5 M. 40 Pf.

Das allbekannte Wörterbuch ist von Professor C. Capelle, welcher schon die Besorgung der vorigen Auflage (1871) vom Artikel κύπτω an übernommen hatte, wiederum gründlich revidirt und, abgesehen von der Berichtigung mancher minder wichtiger Versehen, der Vervollständigung der Citate und genauerer Angabe der vorkommenden Formen, durch umfassende Berücksichtigung der gesammten neuesten Homerliteratur auf die Höhe der heutigen Wissenschaft erhoben worden. Wie die gewissenhafte Benutzung der neueren erklärenden Ausgaben zur erneuten Prüfung und oft Berichtigung oder Modificirung der früheren Auffassung vieler einzelner Stellen geführt hat, so hat der Herausgeber neben den neueren Untersuchungen auf dem engeren Gebiet der griechischen Grammatik namentlich auch die Resultate der vergleichenden Sprachforschung, wie sie in den neuen Auflagen von Fick's vergleichendem Wörterbuch, Curtius' Grundzügen der Etymologie und vielen andern werthvollen Arbeiten niedergelegt sind, überall herbeigezogen, um danach einestheils die Deutung zahlreicher Wörter und Stellen zu berichtigen, anderntheils die etymologischen Angaben und Nachweise von neuem zu sichten oder zu vervollständigen. Von einzelnen Wörtern, für welche jetzt eine andere Erklärung oder Ableitung als in der vorigen Auflage adoptirt ist, nennen wir ἀγγελίης (als Nom. = der Bote), ἄγονος, ἀγχέμαχος, ἀεκήλιος, ἄεσα, ἀίζηλος,

ἀλιπόρφυρος, ἀλφηστής, ἀμαιμάκετος, ἀμμορίη, ἀρητός, αὐλῶπις, ἄφαλος, ἀφήτωρ, ἄωρος, βαμβαίνω, ἑάφθη, ἑκάεργος, μῶνυξ, σταμίν, τανηλεγής. Wichtig ist es, daß dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft entsprechend die Existenz eines α intensivum in der neuen Auflage geleugnet und danach Bildungen wie ἀάατος, ἀείδω, ἀελλής, ἄξυλος, ἀταρτηρός jetzt ganz anders als bisher gedeutet werden. Mit großer Sorgfalt hat ferner der Herausgeber bei Wörtern, die in verschiedenen Bedeutungen erscheinen, die Reihenfolge der letzteren und ihre Herleitung aus der Grundbedeutung einer erneuten Prüfung unterzogen; die Fassung vieler Artikel besonders in der vom jetzigen Herausgeber in der vorigen Auflage noch nicht bearbeiteten ersten Hälfte des Buchs wie ἄλλως, ἄναξ, ἀνήρ, αὐλή, βούλομαι, γελάω, γενεή, δάμνημι, δῆμος und vieler anderer hat in dieser Hinsicht eine Verbesserung erfahren; nicht selten sind in Folge schärferer Fixirung neue Bedeutungen zu den bisher angegebenen hinzugekommen. Ganz besondere Hervorhebung verdienen aber die Artikel μή und εἰ, von denen der erstere mit Berücksichtigung von Delbrück und Windisch (Syntakt. Forschungen I), der zweite im Anschluß an Lange's grundlegende Untersuchungen (ebenso auch αἴθε, jedoch zum Theil abweichend von Lange) vollständig umgearbeitet und bedeutend erweitert worden ist. Ebenso hat der Artikel γάρ durch die vorgenommene gänzliche Umarbeitung gewonnen. Einen wesentlichen Fortschritt erkennt Rec. endlich in der Behandlung der Präpositionen, insofern der Herausgeber dieselben jetzt als ursprüngliche Adverbien hinstellt, demgemäß überall mit der Darstellung des adverbialen Gebrauchs beginnt und dann durch die Behandlung derjenigen Stellen, an denen zum Adverbium ein Casus erläuternd hinzutritt, den Uebergang gewinnt zu dem rein präpositionalen Gebrauch. Zugleich ward damit auch der herkömmliche Begriff der Tmesis aufgegeben; viele verba composita sind in Folge dessen aus der Reihe der Artikel verschwunden, und die betreffenden Stellen werden nun richtiger unter den simplicia aufgeführt oder erläutert.

Daß nicht trotz der vom Herausgeber aufgewandten Sorgfalt das Buch an manchen Stellen und nach mehreren Seiten hin noch der Verbesserung fähig sei, soll indessen keineswegs behauptet werden. Hie und da ließen hinsichtlich der Entwicklung und Scheidung der Bedeutungen einzelner Wörter begründete Ausstellungen sich machen; bei andern, deren Ableitung nicht unzweifelhaft feststeht, wird mancher

vielleicht mit Recht einer andern Deutung den Vorzug geben; bisweilen finden sich sogar Erklärungen, wie die von *διερός* Od. 6, 201, *ἀπείρων* Od. 8, 340 u. a., die für ganz entschieden falsch zu erklären sind. Besonders aber wäre zu wünschen, daß der Herausgeber, obwohl er in den meisten Fällen besonnen urtheilt, in der Auswahl des aus dem Gebiet der Etymologie zusammengetragenen Materials ein wenig strenger gewesen wäre und vieles, was doch nur unnützer Ballast ist, ganz bei Seite gelassen hätte; jedenfalls würde er gut daran gethan haben, die für den Schüler doch unverständlichen oder werthlosen Bemerkungen dieser Art noch durchgängiger aus dem Texte auszuscheiden und in die Anmerkungen sub linea zu verweisen.

2. Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen und namentlich zum Selbststudium bearbeitet von Dr. H. Menge, Oberlehrer am Gymnasium zu Sangerhausen. Wolfenbüttel, Zwißler. 1878. 71 und 173 S. 3 M. 60 Pf.

Während, wie der Verfasser selbst im Vorwort des vorliegenden Buches bemerkt, das lateinische Repetitorium *) „in der Auswahl und Anordnung des Stoffs und in der Verbindung der Stilistik mit der Grammatik überwiegend auf subjectiven Ueberzeugungen beruht", war hier mit der Beschränkung auf ein engeres Gebiet die Möglichkeit eines genaueren Anschlusses an den Gang der in Gymnasien gebräuchlichen Grammatiken gegeben. So bietet er uns denn ein Lehrbuch der griechischen Syntax, das abgesehen von der auch hier gewählten Form von Frage und Antwort und dem sehr reichlichen, hineinverflochtenen Uebungsstoff sich in Anlage und Anordnung nur wenig von den meisten Schulgrammatiken unterscheidet und in dem jeder Primaner sich leicht wird orientiren können. Wenn durch die Bezeichnung „Repetitorium", welcher auch die Einkleidung in Frageform entspricht, die Wiederholung und festere Einprägung des bereits in den früheren Klassen Gelernten als Hauptzweck des Buches hingestellt wird, so ist zu bemerken, daß dennoch der Verf. ebensowohl auf Vervollständigung und Erweiterung der früher erworbenen Kenntnisse bedacht ist; während die dem Schüler vorgelegten Fragen fast ausschließlich auf die schon in Secunda durchgenommenen Hauptregeln sich erstrecken, werden daher im Anschluß an die Antworten, fast überall in wohlgelungener, über-

*) S. unten S. 70 ff.

sichtlicher Gruppirung,*) auch die feineren syntaktischen Gesetze erörtert.**) Nichts was für den Primaner irgendwie praktischen Werth haben kann, wird dabei übergangen; auch die Sprache der Dichter findet angemessene Berücksichtigung. Das Buch wird in allen grammatischen Fragen dem Schüler ein zuverlässiger Rathgeber sein, und die Hoffnung des Verfassers, daß es auf der obersten Stufe des Gymnasiums die Grammatik vollständig werde ersetzen können und somit geeignet sei, ein wirkliches Schulbuch zu werden, ist vollkommen berechtigt. Im Hinblick auf die überall wohldurchdachte, klare und präcise Formulirung der einzelnen Regeln wird man dem „Repetitorium" sogar vor vielen Grammatiken den Vorzug einräumen müssen. Besonders werde noch als eine für die Erzielung eines eindringenden Verständnisses nicht zu unterschätzende Eigenschaft des Buches hervorgehoben, daß auf die analogen Erscheinungen im Lateinischen in ausgedehnterem Maße, als es gewöhnlich geschieht, Rücksicht genommen wird; in den grundlegenden Vorbemerkungen einzelner Abschnitte sind ganze Partien wörtlich aus dem lateinischen Repetitorium herübergenommen; die gleichen Beispiele dienen oft zur Veranschaulichung der beiden Sprachen gemeinsamen Gesetze; und wo die dem Lateinischen eigenthümlichen Constructionen und Ausdrucksweisen dem Griechischen fremd sind, wird hierauf aufmerksam gemacht und so vor Fehlgriffen gewarnt.

Wie schon angedeutet, hat das vorliegende Buch mit dem lateinischen Repetitorium das gemein, daß hier ebenso wie dort auf gründliche und allseitige Einübung des grammatischen Materials ein besonderer Nachdruck gelegt wird; die vom Schüler aus dem Deutschen

---

*) Nur an wenigen Stellen wünschte Ref. eine etwas andere Gruppirung. So treten die in § 32—34 gegebenen Bemerkungen über den Gebrauch des Singulars und Plurals störend zwischen die Regeln über die Congruenz der Satztheile; in § 67 würde die Ordnung correcter sein, wenn 1) der Gebrauch des Genitivs bei εἶναι unter die folgenden Nummern vertheilt wäre; beim Dativ, namentlich in § 73 ff., könnte die Reihenfolge der Regeln mehrfach eine bessere sein; § 193 ff. wäre eine Zurückführung aller Arten des Gebrauchs des Participiums auf die attributive und prädicative Verwendung desselben der vom Verfasser in Uebereinstimmung mit vielen anderen Grammatiken beliebten Dreitheilung entschieden vorzuziehen.

**) Wie im lateinischen Repetitorium veranlaßt der Verfasser auch hier bisweilen den Schüler aus einer Reihe von Beispielen eine ihm noch unbekannte Regel selbst zu finden.

ins Griechische zu übersetzenden, durchweg sehr instructiven Uebungssätze sind im Ganzen noch zahlreicher als dort; sie machen etwa die Hälfte des ganzen Buches aus.

Ref. glaubt nach dem Gesagten das Menge'sche Repetitorium besonders solchen Anstalten zur Einführung empfehlen zu dürfen, an welchen nicht ein ausführlicheres Lehrbuch, sondern nur ein kurzer Abriß der griechischen Syntax, an dessen Stelle es in der Prima zu treten hätte, in den Händen der Schüler ist. Doch wird sein Gebrauch neben jeder Grammatik gute Früchte tragen.

Der Druck des Buches ist von seltener Correctheit.

3 Die griechischen anomalen Verba für den Zweck schriftlicher Uebungen in der Schule bearbeitet von G. A. Weiske, Professor und Oberlehrer an der lateinischen Hauptschule zu Halle a. S. 5. verbesserte Auflage. Halle, Waisenhaus. 1877. 36 S. 50 Pf.

Daß es neben der Behandlung der Syntax auch in den obersten Klassen einer Auffrischung der griechischen Formenlehre bedürfe, wird Niemand leugnen. Das vorliegende Büchlein, welches diesem Zwecke für einen der wichtigsten Abschnitte der Formenlehre dienen soll, enthält zwar die unregelmäßigen Verba auch in der meist üblichen Classificirung, unterscheidet sich aber von andern tabellarischen Zusammenstellungen derselben dadurch, daß unter jedem Verbum die häufiger vorkommenden Composita und abgeleiteten Wörter aufgeführt, daneben aber auch die wichtigsten Verbindungen und Constructionen, in denen sowohl jenes als diese erscheinen, angegeben und durch passende, fast ausschließlich aus Xenophons Anabasis entnommene Beispielsätze veranschaulicht werden. So bezweckt das Büchlein nicht allein festere Einprägung der Verbalformen, sondern dient zugleich dazu, im engen Anschluß daran die Kenntnisse des Schülers nach verschiedenen Seiten hin zu erweitern. Das gebotene Material eignet sich vortrefflich, wie es auch in der Absicht des Verfassers lag, schriftliche Uebungen (Extemporalien) daran anzuknüpfen. Zu dem auf die Syntax sich beschränkenden Menge'schen Repetitorium bildet das Büchlein eine zweckmäßige Ergänzung.

Vorstehende Zeilen waren bereits der Redaction übersandt, als Unterzeichnetem eine neue (6.) Auflage von „Weiske, die griechischen anomalen Verba" zuging (40 S., Preis 60 Pf.). In dieser erscheint das Buch durch viele nützliche Zusätze, genauere Angabe der Construc-

tionen und Redensarten, vollständigere Aufführung der Composita, öfters auch Bezugnahme auf das Lateinische und manche Berichtigung im Einzelnen nicht unwesentlich verbessert. Zum Theil ist der Raum dafür durch Fortlassung einer ganzen Reihe von Verben gewonnen, die theils nicht eigentlich als unregelmäßige zu betrachten sind, theils als unwichtig unberücksichtigt gelassen werden konnten (es sind ἁρπάζω, βαρύνω, βαστάζω, βόσκω, ἔρρω, ἕψω, θιγγάνω, κλάζω, λούω, νάσσω, νίζω, παίζω, πέσσω, τρύχω, τρώγω, φρίσσω, φύρω). Außerdem ist hervorzuheben, daß mehrfach eine richtigere Anordnung hergestellt ist, indem namentlich viele von denjenigen Verben, welche früher unter den anomalen im engeren Sinne standen, in eine andere Klasse versetzt worden sind; so z. B. γίγνομαι und δέω (δεῖ) unter I (Verba auf ω mit Nebenstamm auf έω έομαι), καλέω unter II (Verba auf έω mit Nebenstamm auf ω) u. s. w. Auch die hiernach für den X. Abschnitt übrig bleibenden anomala erscheinen jetzt in Folge der Scheidung in Verba pura, muta, liquida und solche, die nach ἵστημι gehen, in übersichtlicherer Ordnung als in den früheren Auflagen, wo sie ohne weitere Unterscheidung in alphabetischer Folge aufgeführt wurden.

Leer. Th. Tohte.

1. Repetitorium der lateinischen Grammatik und Stilistik für die oberste Gymnasialstufe und namentlich zum Selbststudium bearbeitet von Dr. H. Menge, Oberlehrer am Gymnasium zu Sangerhausen. 3. wesentlich vermehrte und verbesserte Auflage. Wolfenbüttel, Zwißler. 1878. 130 und 370 S. 4 M. 50 Pf.

Menge's „Repetitorium" hat in kurzer Zeit eine so weite Verbreitung gefunden, daß schon sechs Jahre nach seinem ersten Erscheinen eine dritte Auflage veranstaltet werden mußte. Diese Anerkennung ist eine wohlverdiente. Das Buch soll nach der Absicht des Verfassers mit Ausschluß derjenigen Sachen, deren sichere Kenntniß bei allen Schülern einer oberen Klasse vorausgesetzt werden muß, alles enthalten, was aus den auf dem Titel bezeichneten Gebieten zu wissen für den Primaner irgend von praktischem Interesse sein kann. Neben einer zweckgemäßen Berücksichtigung der Laut- und Formenlehre (einschließlich der Lehre von der Wortbildung) sowie einer vollkommen erschöpfenden, auch auf die feineren Besonderheiten sich erstreckenden Behandlung der Syntax und Stilistik findet der Schüler aber zugleich

Auskunft über viele wichtige Gegenstände der Synonymik, und schon in der zweiten Auflage ist noch eine kurzgefaßte Anleitung zur Abfassung der lateinischen Aufsätze hinzugekommen. Dieses umfangreiche Material ist vom Verfasser in einer Weise behandelt, daß Ref. nicht ansteht zu behaupten, das „Repetitorium" sei geeignet, dem Primaner bei der Ausarbeitung seiner schriftlichen Arbeiten alle andern Hülfsmittel, das Wörterbuch ausgenommen, zu ersetzen; er glaubt dasselbe als ein eminent praktisches Buch der Beachtung ganz besonders empfehlen zu dürfen. Zur genaueren Charakterisirung mögen folgende Bemerkungen dienen.

Der Verfasser bedient sich der Form von Fragen und Antworten, welche auch getrennt in besonderen Heften käuflich sind. Es sind von mehreren Seiten gegen dieses Verfahren Bedenken erhoben; aber man hat dabei doch nicht umhin gekonnt anzuerkennen, daß dasselbe insofern Nutzen zu stiften geeignet sei, als es dem Schüler ein passendes Mittel der Selbstprüfung an die Hand giebt. Das Einzige, was gegen eine derartige Einkleidung sich einwenden ließe, wäre, daß ein unzweckmäßiges Zerpflücken des Stoffs dabei schwer vermeidlich ist. In dieser Beziehung ist es nun nicht unwesentlich, daß der Verfasser zum Theil den Fragen eine solche Fassung (z. B. „welchen Gebrauch hat im Lateinischen das Imperfectum?" „Gieb die Hauptregeln über die oratio obliqua an") gegeben hat, daß die Antwort einen ganzen Complex zusammengehöriger Regeln, wie sie die Grammatik giebt, enthalten muß. Andererseits erscheint uns in solchen Partieen, in denen Vollständigkeit nicht im Plane des Verfassers liegen, sondern es nur darauf ankommen konnte, gewisse Dinge der Elementargrammatik wieder aufzufrischen oder durch Herausgreifen beliebiger Einzelheiten dem Schüler Gelegenheit zu geben, über die Sicherheit seiner Kenntnisse sich selbst zu vergewissern, die gewählte Form gerade äußerst angemessen. In diese Kategorie fallen Fragen wie: „Bestimme das Geschlecht folgender (63) Nomina" (Nr. 43), „Bilde das Perf. und Sup. von folgenden (100) Verben" (Nr. 151) u. a.*)

*) Die Klagen des Verfassers über die bedauerliche Unsicherheit der meisten Primaner in der Formenlehre sind nur allzu begründet, und Ref. glaubt daher nicht, daß in der Berücksichtigung der in den unteren Klassen gelernten Thatsachen dieses Theils der Grammatik des Guten zu viel gethan sei; eher könnte man daran Anstoß nehmen, daß der Verfasser viele seltene und in der Praxis des Schülers nie vorkommende Einzelheiten der Formenlehre herbeizieht. Dahin

Aber das Menge'sche Buch will nicht bloß die Theorie umfassen. Deshalb wird nicht nur jede Regel, wo es nöthig erschien, durch treffende Beispiele illustrirt, sondern auch eine Menge deutscher Beispielsätze werden dem Schüler, sei es zur Befestigung in der Anwendung einer einzelnen bestimmten Regel oder sei es zur Uebung über ein größeres, vorher behandeltes Pensum vorgelegt. Die vollständige Uebersetzung derselben giebt das Antwortenheft. Auch §§ mit fehlerhaften Sätzen, die der Schüler zu berichtigen hat, finden sich hin und wieder eingeschaltet; wieder andere stellen ihm die Aufgabe, aus einer Reihe lateinischer Beispiele durch eigene Kraft die Regel zu finden. Wir heben als besondern Vorzug des Buches hervor, daß die überall gut gewählten oder vom Verfasser selbst gebildeten Sätze auch durchweg ihrem Inhalt nach für den Schüler interessant und lehrreich sind; mit möglichster Vermeidung abstracten Inhalts enthalten sie zum größten Theile Thatsachen aus der neuen wie aus der alten Geschichte, der Literaturgeschichte, den Naturwissenschaften, hie und da sogar aus der Grammatik selbst. Die deutsche Form ist überall geschmackvoll.

Eine besondere Schwierigkeit, welche der Verfasser bei der Ausarbeitung seines Werkes zu bewältigen hatte, lag ohne Zweifel in der Mannichfaltigkeit und Verschiedenartigkeit des hier zusammen zu behandelnden Materials. Um zu zeigen, in welcher Weise er den Stoff gegliedert hat, bemerken wir, daß das ganze Buch außer dem Anhang über den lateinischen Aufsatz in 14 Abschnitte mit folgenden Ueberschriften zerfällt: 1. Allgemeine Vorbemerkungen. Lautlehre. 2. Redetheile. Geschlecht. Declinationen. Ableitung der Substantiva und Adjectiva. 3. Comparation. Syntax des Comparativs und Superlativs. 4. Zahlwörter. 5. Conjugationen. 6. Pronomina. 7. Adverbia. 8. Präpositionen. 9. Conjunctionen. 10. Der Satz und seine Theile. Syntaxis congruentiae. 11. Lehre vom Substantiv und Adjectiv.

---

gehört es, wenn nach dem genus von Wörtern wie styrax, buxus (32), beryllus (33), corbis, hydrops (43) gefragt oder die Declination von puls, bes, alec (61) und ähnliches verlangt wird. Auch von den pluralia tantum, mit deren Bedeutung der Schüler bekannt sein oder sich bekannt machen soll (91), könnte vieles dem Wörterbuch überlassen bleiben; ebenso die Uebersetzung der unpersönlichen Verben „regnen", „schneien" u. s. w. (144). Ohne allen praktischen Werth sind auch Bemerkungen wie die (142), daß in vorklassischer Zeit die Deponentia einen Imperativ auf — to bilden und arcesso und lacesso auch der 4. Conjug. folgen können. Noch manches der Art ließe sich beibringen.

12. Syntaxis casuum. 13. Lehre von dem Gebrauch der Tempora und Modi. Consecutio temporum. Oratio obliqua. Infinitiv. Gerundium und Gerundivum. Supina. 14. Lehre von der Wortstellung, vom Periodenbau, von den Tropen und Figuren. Es erhellt, daß es für manche Partieen der Stilistik und die meisten Einzelheiten der Synonymik sehr schwierig sein mußte, innerhalb dieses Rahmens den geeigneten Platz zu finden; und daß die Anordnung, obwohl wir oft das Geschick des Verfassers in dieser Hinsicht bewundern müssen, dennoch häufig eine ganz willkürliche ist und manches aus den eben genannten Gebieten an einer Stelle sich aufgeführt findet, wo niemand es suchen wird, läßt sich in der That nicht in Abrede stellen. Man möge indessen bedenken, daß ja eine zusammenhängende Darstellung überhaupt nicht im Plane des Verfassers lag und daß insbesondere es niemandem einfallen wird, über Gegenstände aus der Synonymik anders als gelegentlich den Schüler zu belehren. Für die Bequemlichkeit der Benutzung ist durch einen sehr genauen Index gesorgt. Aber auch mit der Anordnung des rein grammatischen Stoffes wird mancher sich vielleicht schwer befreunden. Wir denken dabei nicht etwa an die — unseres Erachtens in einem Buche dieser Art ganz zweckmäßige — Verbindung, in welcher Formenlehre und Syntax in mehreren Abschnitten erscheinen; aber wenn Zusammengehöriges in der Weise auseinandergerissen wird, daß z. B. ein großer Theil der Casuslehre in dem Abschnitt über die Präpositionen, der Acc. c. inf. (statt zusammen mit dem Infinitiv) bei den Conjunctionen mit abgehandelt wird, so muß das auf den ersten Blick befremden. Bei genauerer Ueberlegung wird man indessen dem Verfahren des Verfassers in den meisten Fällen insofern eine gewisse Berechtigung zugestehen und es als nicht unpraktisch bezeichnen müssen, als die Bestimmung des Buches im Gegensatz zu der in einem systematischen Lehrbuch gebotenen Behandlungsweise es nahe legte, der Verwandtschaft oder Verschiedenartigkeit der sprachlichen Erscheinungen im Deutschen, nicht aber dem Lateinischen bei der Anordnung Rechnung zu tragen. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet erscheint es ganz correct, wenn bei den Präpositionen alle lateinischen Constructionen, welchen im Deutschen ein präpositionaler Ausdruck, oder bei den Conjunctionen alle diejenigen, welchen deutsche Conjunctionalsätze entsprechen, mit herbeigezogen werden. Daß nicht hie und da in der Gruppirung noch manches gebessert werden könnte, soll keineswegs behauptet werden. So waren in § 363,

wo die Regeln über Fortlassung oder Hinzufügung des et bei zwei zu einem Substantiv tretenden Attributen gegeben werden, 5) und 9) an 1) und 2), zu denen sie ihrem Inhalt nach gehören, anzuschließen; in ähnlicher Weise sind die Regeln über die Construction der Verba „hoffen", „versprechen" u. s. w. von einander gerissen (einfacher Inf. 461, 12; acc. c. inf. 463, 4; „hoffen" und „schwören" c. inf. perf. 464, 1—3; posse und velle im Sinne eines inf. fut. 464, 4); und so ließen sich noch manche Fälle anführen, in denen in größerem oder geringerem Umfang die Anordnung verfehlt erscheint.

Lenken wir jetzt unsere Aufmerksamkeit auf die Darstellung des Materials im Einzelnen, so tritt uns fast überall in dem Menge'schen Buche in der Auffassung und Erläuterung der sprachlichen Gesetze und in der Formulirung der Regeln eine wohlthuende Klarheit und Schärfe entgegen. Es ist dem Verfasser gewiß kein Vorwurf daraus zu machen, daß er das in den vorhandenen Lehrbüchern der Grammatik, Stilistik und Synonymik Geleistete sich in ausgedehntem Maße zu Nutze gemacht und, obwohl jede Seite des Buches von selbstständiger Arbeit und Forschung zeugt, doch auch oft ohne Bedenken das Gute, das er bei andern fand, wörtlich aufgenommen hat. Wir betrachten es namentlich als einen Vorzug des Buchs, daß in mehreren schwierigen Partieen der Syntax die Darstellung durch die neuere, wissenschaftlichere Behandlungsweise wesentlich bestimmt worden ist, wie man sie besonders in vielen Abschnitten der Lattmann-Müller'schen Lehrbücher mit so glücklichem Erfolge durchgeführt findet. Ein Einfluß von dieser Seite tritt in der Behandlung der Casuslehre deutlich hervor; beim Accusativ vermissen wir jedoch eine Zurückführung der einzelnen Erscheinungen auf bestimmte Grundbedeutungen, wie sie bei Lattm.-M. aufgestellt werden. Eine Einzelheit, in der wir dem Verfasser nicht zustimmen können (bei Lattm.-M. findet sich derselbe Irrthum), ist die Zurückführung des abl. copiae auf den abl. separativus. Durch lichtvolle, möglichst wissenschaftlich gehaltene Darstellung zeichnet sich auch die Lehre von den Tempora aus. Ref. wüßte hier nichts Wesentliches auszusetzen und wünschte höchstens beim Perfectum die Bemerkung, welche praktisch nicht ohne Bedeutung ist, hinzugefügt (Seyffert 236, 2b), daß bei vereinzelten und zusammenfassenden Angaben das deutsche Perfectum dem lateinischen Perf. histor. entspricht. In der Lehre von den Modi wäre die Darstellung des Conjunctivs einer Verbesserung in der Weise fähig, daß alle Arten des Gebrauchs (der Conditionalis ist als beson-

derer Modus zu behandeln) auf die potentiale (Negation non) und imperativische (Negat. ne) Bedeutung zurückgeführt würden: 1. potentialis, dubitativus, 2. imperativus (dazu adhortativus), optativus, concessivus. Tadellos ist dagegen die Behandlung des Imperativs. Beim Gerundivum ist zu bemerken, daß der Verfasser (633, 636 A.) dasselbe irrthümlich als ursprüngliches Partic. fut. pass., welches nur ausnahmsweise die Bedeutung eines Partic. praes. angenommen hätte, auffaßt, da es doch in Wahrheit gerade umgekehrt sich verhält. — In den früheren Abschnitten des Buchs sind Ref. nur vereinzelte Irrthümer und Ungenauigkeiten aufgefallen, z. B. § 16 die irrige Angabe, daß in der ältesten Zeit für die Laute g, ch und c (?) nur das eine Schriftzeichen c existirt habe. 182 kann die Bemerkung „wenn man die Enklitika ce an den Nominat. sing. hängt, so sage man nicht hicce, haccce, hocce, sondern hice, haece, hoce" leicht zu unrichtiger Auffassung führen; ebenso 295 die Worte . . . „Stellen, an denen ante und post („vorher" und „nachher") mit dem Ablativ verbunden sind, obgleich sie vor dem von ihnen regierten (?) Ausdrucke stehen." Einer klareren Fassung bedarf 178 (ebenso 274, 4) die Regel über quidem; 282 ist das über den Gebrauch des prädicativen Attributs Bemerkte zu ungenau und zu wenig erschöpfend (besser Lattm.-M., auch Seyffert).

Schreib- oder Druckfehler sind Ref. an folgenden Stellen aufgestoßen: Frage 238, 18 lignaris (statt — ios); Antw. 62 satrāpi und satrāpae (statt — ă —); 274, 4 apud Salaminam (ist es nicht ein bloßes Versehen, so sollte doch wenigstens hier diese Form vermieden werden); 303 a. E. fletus cum singulto. Verdruckt sind auch die Wörter ediscendis 319, 9, bibere 431, 1, facio 433, 7; 306, 26 sind mehrere Lettern versetzt. — 644 findet sich aus Versehen unter den Beispielen senatus consultum zweimal aufgeführt.

2. Lateinisches Elementarbuch bearbeitet von Dr. P. Wesener. 2. Theil (Quinta). Im Anschluß an ein etymologisch geordnetes Vocabularium. Leipzig, Teubner. 1879. 199 S. Preis 1 M. 50 Pf.

Dem im vorigen Jahre erschienenen ersten Theile des Wesenerschen Elementarbuchs ist der zweite gefolgt. Er enthält, mit einander wechselnd, lateinischen und deutschen Uebersetzungsstoff zum grammatischen Pensum der Quinta: S. 1—12 wird zunächst wiederholend und ergänzend die Flexion des Nomens behandelt; dann

im Anschluß an das ebenfalls schon vor Jahresfrist vom Verfasser herausgegebene etymologisch geordnete Vocabular die sogen. unregelmäßigen Verba S 12—55; eine Anzahl zusammenhängender, theils lateinischer, theils deutscher Stücke (Fabeln und historische Erzählungen) dienen zur Wiederholung dieses Abschnitts S. 56—66; S. 67—69 folgen Uebungsstücke über die Präpositionen, dann S. 70—87 solche zur Einübung einiger Regeln der Syntax (Einzelnes aus der Casuslehre, Acc. und Nom. c. inf., das Pron. „man", Partic. conjunct. und Abl. abs.); die den Schluß bildenden Fabeln und Erzählungen S. 88—120 enthalten Stoff theils zur Lectüre, theils zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische Ein vollständiges, die in Sexta gelernten Vocabeln nicht als bekannt voraussetzendes lateinisch-deutsches und deutsch-lateinisches Wörterbuch ist hier abweichend vom Cursus der Sexta hinzugefügt.

Die gleichmäßig fortschreitende Einübung des oben bezeichneten grammatischen Pensums, bei der im Einzelnen über die damit gezogenen Grenzen nirgends hinausgegriffen und an die Leistungsfähigkeit des Schülers nirgends zu hohe Anforderungen gestellt werden, empfiehlt das vorliegende Buch vor manchen anderen seiner Art; mit dem vom Verfasser zusammengestellten Uebungsmaterial wird ohne Zweifel eine feste und gründliche Aneignung des für die Klasse bestimmten grammatischen Lehrstoffs leicht und sicher sich erreichen lassen. Jedoch bedauern wir im Interesse der Belebung des Unterrichts, daß dem Einzelsatze, denn nur im dritten (S. 56—66) und letzten Abschnitte werden dem Schüler zusammenhängende Erzählungen vorgelegt, eine noch zu große Herrschaft eingeräumt ist; diejenigen zusammenhängenden Stücke, welche das Buch enthält, entsprechen indessen fast überall nach Inhalt und Ton dem Standpunkt des Quintaners. Eine dankenswerthe Zugabe sind die zahlreichen in die Uebungsstücke eingestreuten Hexameter, Distichen und Senare, die zum Memoriren vortrefflich sich eignen und deren Auswahl eine glückliche ist.*)

Obwohl nach seiner Anlage das Wesenersche Buch seinen Zweck zu erfüllen wohl geeignet ist, kann aber Rec. dem Verfasser einen schweren Vorwurf, den einer unverantwortlichen Flüchtigkeit in der Ausarbeitung, nicht ersparen. Die lateinischen Uebungsstücke werden

*) Unpassend, weil für den Schüler unverständlich, ist S. 49 das vergilische Felix, qui potuit rerum cognoscere causas.

durch eine Menge unentschuldbarer sprachlicher Verstöße entstellt, welche erst in den zusammenhängenden Stücken, deren Form nur zum Theil Eigenthum des Verfassers ist, seltener werden. Auch hier kommt indessen manches vor, was in einem Elementarbuche, obwohl es in der Quelle (Livius ist vorzugsweise benutzt) sich findet, nicht geduldet werden sollte. Ganz besonders vernachlässigt ist auch die Wortstellung: Attribute, namentlich Participien mit mehreren davon abhängigen Wörtern, ebenso die Possessivpronomina sind oft dem Substantiv ohne Grund vorgesetzt; auch die Negation steht öfters nicht an richtiger Stelle. Noch nachlässiger ist die Interpunktion behandelt; so häufig bei Appositionen, abhängigen Sätzen, vor Infinitiven und Acc. c. inf.; in vielen Fällen ist sie hier als geradezu fehlerhaft zu bezeichnen, in andern das Verfahren inconsequent. Vieles mag freilich unter die Druckfehler, die ziemlich zahlreich das Buch entstellen, zu rechnen sein.

Im Wörterbuch scheint Vollständigkeit erreicht zu sein; nachlässig ist darin die Bezeichnung der Quantität der Silben.

Unser Gesammturtheil geht dahin, daß das Wesenersche Buch, um unbedingter Empfehlung werth zu werden, einer sorgfältigen Revision, bei der Verfasser Correctheit bis in's Kleinste, denn das ist das erste und unerläßlichste Erforderniß eines Schulbuchs, sich zur Pflicht zu machen hat, bedürfe. **Tobte.**

Sophokles erklärt von **F. W. Schneidewin**. 3. Bändchen. **Oedipus auf Kolonos**. 7. Aufl. besorgt von **Aug. Nauck**. Berlin, Weidmann. 1878. 1 M. 50 Pf.

Trotz der raschen Aufeinanderfolge der Auflagen wird doch kein Heft der trefflichen Schneidewin'schen Bearbeitung der sophokleischen Tragödien von neuem in die Welt gesandt ohne dankenswerthe Verbesserungen; auch die neue Auflage des Oedipus auf Kol. legt wiederum Zeugniß ab von dem rastlosen Bemühen des zweiten Herausgebers, dem Buche eine immer vollkommenere Gestalt zu geben. Besonderes Interesse hat die vorliegende neue Auflage für den Kritiker. Wenn auch Nauck, was der Erwähnung kaum bedürfen wird, in der Gestaltung des Textes auch bei der diesmaligen Revision des Buches seinen conservativen Principien getreu geblieben und demnach ebensowenig eigene wie fremde Conjecturen, es sei denn ihre Richtigkeit evident, aufzunehmen geneigt ist, so weicht doch der Text der neuen Bearbeitung an einer Reihe von Stellen, wie es scheint überall mit gutem Grunde,

von dem der vorigen ab. Wenigstens glauben wir die Athetese von V. 614f. und 1747 und ebenso die Zuweisung von V. 862 (mit Aenderung von μ' in σ') und 1414 an den Chor (nach Muff) als unzweifelhaft richtig bezeichnen zu müssen; und auch die jetzt in den Text gesetzten, freilich nicht neuen Conjecturen ἁλώσομαι 988, τὸν σκοπὸν 1096, φύῃ 1225 und τῷδε τἀνδρὶ 1472 verdienen vor den früheren ἀκούσομαι, τῷ σκοπῷ, φανῇ und τῷδ' ἐπ' ἀνδρὶ jedenfalls den Vorzug. V. 1042 ist jetzt χάριν auch im Texte durch [ ] mit Recht als corrumpirt bezeichnet, ohne daß jedoch ein bestimmter Verbesserungsvorschlag dafür gemacht wäre. Endlich werde bemerkt, daß die attischen Formen ἐλάα V. 17 und οἰκτίρω 109 und 255, ferner an zahlreichen Stellen die Schreibung ἡμὶν statt ἧμιν in der neuen Auflage jetzt zu ihrem Recht gekommen sind. Weit mehr Neues bringt der kritische Anhang. Neben manchen eigenen neuen Vermuthungen des Herausgebers finden wir alle neueren Verbesserungsvorschläge anderer Kritiker, die irgendwie der Erwähnung werth sind, aufgeführt; besondere Beachtung verdienen darunter die zahlreichen dem Hg. durch Privatmittheilung zur Verfügung gestellten Vermuthungen Hense's. Aber auch viele ältere Conjecturen verschiedener Gelehrten sind, früher unberücksichtigt gelassen, jetzt nachgetragen; manches ist darunter, das unseres Erachtens unbedenklich in den Text, zumal einer Schulausgabe, aufgenommen werden könnte. Durch diesen reichen Zuwachs, der dem kritischen Anhang zu Theil geworden, hat die Ausgabe bedeutend an wissenschaftlichem Werthe gewonnen, und darin besteht das Hauptverdienst der neuen Auflage. Indessen ist auch der erklärende Commentar mit liebevoller Sorgfalt von neuem durchgearbeitet; aber die Neuerungen bestehen hier neben den zahlreichen Besserungen des Ausdrucks doch fast nur in Hinzufügung neuer Citate, theils aus Sophokles selbst, theils aus Homer u. A. Durch Beseitigung manches Ueberflüssigen — auch im kritischen Anhang — hat sich die Seitenzahl etwas geringer gestellt als in der vorigen Auflage. — Fast wörtlich wieder abgedruckt ist die Einleitung; nur haben wir zu erwähnen, daß S. 9 das über die Parodos 117—235 Bemerkte nach Muff, die chor. Technik des Soph. S. 267—75 berichtigt ist.

Der Druck ist correct; störend nur der Ausfall des οὔτε in V. 612 (ebenso schon in voriger Auflage) und des ἀμφ' in V. 1614 des Textes.

Leer. Th. Tohte, Lehrer an der Realschule.

Ausgewählte Schriften des Lucian. Erklärt von J. Sommerbrodt. Drittes Bändchen. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1878. S. 266. Mark 2,40.

Verfasser schließt seine Vorrede zu dem vorliegenden Bändchen seiner Schulausgabe ausgewählter Schriften Lucians mit den Worten: „Schließlich wird doch der praeceptor Germaniae, Melanchthon Recht behalten, der ihm (dem Lucian) einen Ehrenplatz neben Homer, Herodot und Demosthenes anweist.“ Schwerlich dürfte er mit dieser seiner Hoffnung auf Zustimmung in weiteren Kreisen sich Rechnung machen können, und wenn er sich dabei darauf beruft, es spräche die Thatsache für ihn, daß überhaupt eine zweite Auflage seiner Ausgabe des Lucian nöthig geworden sei, so kann man ihm mit Recht die andere Thatsache entgegenhalten, daß seit dem ersten Erscheinen dieses Bändchens, dessen erstes Vorwort vom Jahre 1851 datirt ist, ein Zeitraum von nicht weniger als zwanzig Jahren hat verstreichen müssen, ehe diese zweite Auflage desselben nöthig ward. Ohne den eigenthümlichen Werth, den man den Schriften des alten Spötters für kulturgeschichtliche Studien zuerkennen muß, irgend zu verkennen, wird man sich doch kaum entschließen können, ihn je in den Kanon der Schulschriftsteller aufzunehmen. Vielleicht läßt sich diese oder jene kleinere Schrift von ihm bei Gelegenheit mit Vortheil in die Lectüre der eigentlichen Klassiker einschieben; im Allgemeinen aber werden sie der Privatlectüre überlassen bleiben müssen. Mit Recht allerdings hebt der Verfasser hervor, daß das Interesse an Lucian in letzter Zeit in steter Zunahme begriffen ist. — Vorliegendes Bändchen umfaßt die folgenden fünf Schriften: Wie man Geschichte schreiben soll. Die Rednerschule. Der Fischer. Der ungebildete Büchernarr. Ueber die Pantomimik. Vor jeder einzelnen Schrift sind einige kurze einleitende Bemerkungen vorhergeschickt, die den Schüler auf den richtigen Standpunkt zur Verständniß derselben stellen sollen; die Noten zeichnen sich durch präcise und klare Fassung aus, sowie dadurch, daß sie sich meist auf das dem Schüler wirklich Nothwendige zu beschränken wissen. Weniger auf das Bedürfniß der Schüler berechnet ist der sehr ausführliche kritische Anhang (S. 188—266), in welchem zunächst die abweichenden Lesarten verschiedener Handschriften, die der Herausgeber zum Theil selbst verglichen hat, gegeben sind, sodann ein Verzeichniß der Stellen, in welchen die vorstehende Ausgabe von der Jacobitz'schen (Leipzig bei Teubner 1852) abweicht. K.

Ciceronis Cato Maior sive de senectute dialogus. Für Schüler erklärt von Carl Tücking. Paderborn bei Schöningh. 1878.
Ciceronis Laelius sive de amicitia dialogus. Für Schüler erklärt von Carl Tücking. Paderborn bei Schöningh. 1878.

Nach den Grundsätzen, die der Verfasser der obengenannten Schriften in der Vorrede zur ersten Auflage vom 21. Buche des Livius aufgestellt hat, und nach denen er in ganz kurzer Zeit vom Livius Buch 1—5, 21—22, vom Tacitus den Agricola und die Germania herausgegeben hat, hat derselbe auch den Cato Maior und den Laelius des Cicero bearbeitet. Wesentlich Neues wird der Lehrer hier vergeblich suchen, denn die Erklärung ist nur für Schüler bestimmt; daher sind auch alle gelehrten Untersuchungen und alles gelehrte Beiwerk bei Seite gelassen, nur die Resultate sind gegeben. Im Allgemeinen hat der Verfasser das Richtige getroffen, aber gelegentlich sind doch Stellen citirt, die für den Schüler überflüssig sind, häufig Uebersetzungen hinzugefügt, die man leicht in jedem Lexicon findet, und oft sind grammatische Sachen besprochen, die man wohl bei Secundanern voraussetzen sollte. Die Einleitungen und die Bemerkungen über Cicero's Leben, über dessen schriftstellerische Thätigkeit im Allgemeinen, über Cicero als philosophischen Schriftsteller und speciell über die beiden Dialoge sind kurz und bündig und für den Schüler ganz praktisch, sie bieten nur das, was zum Verständnisse unumgänglich nothwendig ist. Recht übersichtlich sind auch die Dispositionen, die an den betreffenden Stellen in den Anmerkungen mit fetter Schrift angeführt sind.

Zu Laelius § 1 sagt der Verfasser, daß A. Scaevola mit der jüngeren Tochter des Laelius verheirathet gewesen sei; aber dies ist nicht richtig, wie es auf das deutlichste aus Brutus § 101 hervorgeht. Hiernach hat A. Scaevola die ältere Tochter des Laelius, C. Fannius die jüngere geheirathet. Ebenso muß ich die Bemerkung zu Laelius § 6 für unrichtig erklären, daß nämlich auch peritus mit in verbunden würde, vgl. Antibarbarus von Krebs-Allgayer S. 852 und Draeger, histor. Gramm. I. 444, 7, der in nur bei Properz nachweist. — Ob die ursprüngliche Form des Gen. Singl. von fides fideii (vgl. Cato Maior § 1) gewesen sei und ob dadurch die Länge des e zu erklären ist, möchte ich sehr bezweifeln, vgl. Corssen Ausspr. und Vocalism. II. 723. Für wünschenswerth halte ich es, daß die Jahreszahlen nicht nur nach der römischen Berechnung angegeben werden, sondern auch nach der christlichen, da dies jedenfalls für Schüler viel bequemer ist.

Bremen. Dr. Carl Wagener, Lehrer am Gymnasium.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben
von
Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 2.

Ausgegeben am 10. Februar 1880.

Stettin 1880.
Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

I. Abhandlungen.

Die Gutachten der deutschen Aerztevereine über die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin.

Von Dr. Paul Wossidlo, Director der Realschule I. O. zu Tarnowitz.

Die Zulassung der Realschulabiturienten zu Facultätsstudien wurde in der Landes-Schulconferenz, die im Frühlinge des Jahres 1849 in Berlin tagte, zum ersten Male amtlich zur Sprache gebracht. Die der Conferenz beiwohnenden Ministerialcommissarien, die Geheimen Räthe Kortüm, Johannes Schulze und Brüggemann sprachen sich für die Zulassung der Realschulabiturienten zur philosophischen Facultät aus, und, von dieser Voraussetzung ausgehend, schufen die Vorschläge der Conferenz neben dem alten Gymnasium auf gemeinsamem Unterbau das preußische Realgymnasium. Dieses, zunächst nur ein Samenkorn und mit dem Ladenbergschen Unterrichtsgesetzentwurf begraben, ging erst zehn Jahre später als Realschule I. Ordnung auf und hat sich seitdem zum kräftigen Baume fröhlich entwickelt.*) Zu den Anschauungen der Landes-Schulconferenz kehrte der Minister von Bethmann-Hollweg zurück, als er im Jahre 1859 im Abgeordnetenhause erklärte, „es werde sich auch die Universität auf die Dauer dem durch die Realschule repräsentirten Bildungsgange nicht verschließen können und sie werde sich in dieser Richtung öffnen müssen, ohne der Erfüllung ihrer Aufgabe etwas zu vergeben.“ Die von ihm unter dem 6. Oktober desselben Jahres erlassene Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen eröffnete diesen Anstalten zwar den Zugang zu Universitätsstudien noch nicht, wie sie auch folgerichtig den von der Landes-Schulconferenz ihnen bereits zugedachten Namen „Realgymnasium“ noch vorenthielt. Sie räumte ihnen aber eine coordinirte Stellung neben dem Gymnasium ein und steckte ihnen Ziele, die sich von denen der Schwesteranstalt nur qualitativ unterscheiden. Und wie der Mensch mit seinen höheren Zielen wächst, so nahm auch die Realschule seitdem einen mächtigen Aufschwung und gestaltete sich immermehr zum „Realgymnasium.“ Zunächst aber wurde durch die neue Unterrichts- und Prüfungsordnung der sehr verbreiteten Meinung, daß die Realschulen

*) Preußen allein zählte Ostern 1879 84 vollständige Realschulen I. Ord., 95 eben solche ohne Prima mit zusammen in runder Zahl 40,000 Schülern.

Fachschulen und nicht allgemeine Bildungsanstalten seien, amtlich jeder Boden entzogen. Es wurde ihre Cursusdauer auf neun Jahre verlängert und die Anforderungen an ihre Abiturienten nicht nur extensiv, sondern auch intensiv in dem Maße gesteigert, daß nur gänzliche Unkenntniß derselben oder das blindeste Vorurtheil die Aufgabe der Realschulen I. Ord. fortan für leichter halten konnte als die des Gymnasiums.*) Es stellt ferner der Staat an die wissenschaftliche, pädagogische und didactische Leistungsfähigkeit der Realschullehrer dieselben Anforderungen wie an die des Gymnasiums und stellt beide dem entsprechend auch gleich in ihren Gehaltsverhältnissen. Auch in den baulichen Einrichtungen und der Ausstattung der Schulräume endlich darf die Realschule dem Gymnasium nicht nachstehen.

Seitdem haben alle Betheiligten den in der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 theils offen ausgesprochenen, theils implicite enthaltenen hohen Anforderungen der Staatsregierung entsprochen: die Patronatsbehörden, welche Realschulen gründeten oder gegründet hatten, bezüglich der Dotation derselben, von der die Staatsregierung die Anerkennung der betreffenden Anstalt als Realschule I. Ord. abhängig machte; die Realschullehrer, indem sie die ihren Schülern gesteckten Ziele mit einer alljährlich wachsenden Anzahl von Abiturienten auch wirklich erreichten; diese letzteren endlich, indem sie in großer Zahl durch das nachträgliche Bestehen der Reifeprüfung am Gymnasium den Beweis lieferten, daß die auf der Realschule gewonnene wissenschaftliche Vorbildung auch für die Universitätsstudien genüge, indem sie also mehr leisteten, als der Staat in der Unterrichts- und Prüfungsordnung von ihnen erwartete.**) So konnte es denn nicht ausbleiben, daß alle Betheiligten immer mehr ein Mißverhältniß zwischen den Rechten der Realschule und deren Pflichten wahrnahmen und allmählich für ihre Schutzbefohlenen die Einräumung gleicher Rechte nicht mehr als einen frommen Wunsch, sondern als eine Forderung der Gerechtigkeit, die Jedem das Seine giebt, hinstellten.

---

*) Vergl. Referat des Dr. Hoffmann im 7. Bericht der Commission für das Unterrichtswesen über Petitionen pag. 5 alinea 1.

**) Vergleiche Steinbart: Unsere Abiturienten. Berlin 1878. H. W. Müller. Daß ein junger Mann, der mit 18 oder 19 Jahren die Realschule absolvirt hat, dann noch 1½ Jahre sich mit der Vorbereitung zur Abgangs-Prüfung des Gymnasiums beschäftigt, seine Schulbildung wesentlich nicht dem letzteren, sondern der Realschule verdankt, bedarf kaum der Erwähnung.

Diese innere Berechtigung und nicht ein Nothstand, von dem bei den meisten Realschulen I. Ord. mit ihren reichlich gefüllten oberen Klassen und mit jedem Jahre an Zahl zunehmenden Abiturienten*) gar nicht die Rede sein kann, ist der Grund für die den Realschulmännern auch bei Gelegenheit der Gutachten zum Vorwurf gemachte Agitation. Und geradezu lächerlich ist es, wenn man in einer Versammlung schlesischer Aerzte „der stürmischen Agitation der Directoren der Realschule das ruhige Verhalten der Directoren des Gymnasiums“ gegenübergestellt hat, als ob dieses, im Besitz aller Rechte, um welche die Realschule kämpft, irgend Anlaß hätte, sich in den Kampf zu mischen; ganz abgesehen davon, daß die Vertreter der Realschule ausdrücklich erklärt hatten: „Aus den Leistungen leiten wir, unbekümmert um die Möglichkeit dem Gymnasium zeitgemäße Reformen anzupassen, den Anspruch her, unsere Abiturienten zum Studium der Medicin zu entlassen.“ Wenn der Kampf sich aber scheinbar nur um Berechtigungen dreht, so vergessen die Gegner ganz, daß, wie es auch ein hervorragender Abgeordneter (der jetzige Landwirthschafts-Minister Lucius) in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 21. Juni 1878 hervorhebt, „das Berechtigungswesen eine wesentliche Grundbedingung für die Entfaltung jeder Schule ist, mag sie heißen wie sie wolle.“

Daß auch die Staatsregierung, wenn auch langsam und bedächtig, wie es einer so wichtigen Frage gegenüber geboten ist, diese Forderungen zu erfüllen nicht abgeneigt war, geht daraus hervor, daß der Minister Mühler im November 1870, trotz den nur zum Theil günstigen Universitätsgutachten, die er vorher eingeholt,**) den Abiturienten der

*) Im Jahre 1878 kamen von 100 Schülern (ausschließlich der Vorschulen) auf die Prima bei den Gymnasien 10,4, bei den Realschulen 6,5. Wie die 1870 den Realschulen ertheilten Berechtigungen auf die Zahl der Abiturienten eingewirkt haben, zeigt folgende Zusammenstellung:

	1869	1873	1874	1875	1876	1877	1878	
Gymnasien:	2337	2602	2418	2468	2626	2607	2715	Abiturienten.
Realschulen:	295	482	514	499	532	597	662	

**) Das Ergebniß dieser Universitätsgutachten vom Jahre 1869 ist in einigen Berichten der Aerzte-Vereine fälschlicherweise als durchaus ungünstig dargestellt worden. 1870 haben sich für Zulassung der Realschulabiturienten

a) zu philosophischen Facultätsstudien ausgesprochen, wenn auch zum Theil nur mit starken Minoritäten,

1. die philosophischen Fakultäten in Göttingen, Marburg, Königsberg, Greifswald, Breslau (Minor. gegen Maj. um 1 Stimme), Halle, Kiel.

Realschule I. Ord. die philosophische Facultät, und zugleich die Zulassung zu den für die mathematisch-naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Lehrfächer vorgeschriebenen Staatsprüfungen eröffnete. Damit aber war die Schranke, welche die Unterrichts- und Prüfungsordnung den Realschulen noch zu setzen schien, durchbrochen und die Principienfrage vollständig entschieden, die Ebenbürtigkeit der modernen Bildungsmittel mit den altklassischen wenigstens grundsätzlich anerkannt.

Daß für den künftigen Lehrer der Mathematik oder der Naturwissenschaften an Universitäten. Academien oder Realschulen eine geringere allgemeine Vorbildung genüge als für den Juristen oder Mediciner, wird wohl Niemand behaupten wollen. Daher muß die für die Vorbildung von Mathematikern &c. genügende allgemeine Bildung auch für alle anderen wissenschaftlichen oder technischen Berufsarten genügen und es dem Einzelnen überlassen bleiben, seine etwaigen Lücken in den für ein bestimmtes Berufsstudium erforderlichen Vorkenntnissen während der Dauer desselben auszufüllen. Daß sie thatsächlich genügt, geht aus dem von Steinbart gesammelten statistischen Material „Unsere Abiturienten" bis zur Evidenz hervor.

---

b) zum medicinischen Studium:

2. die medicinischen Facultäten Königsberg, Greifswald, Kiel, Göttingen, Marburg (Min.); indirect günstig auch Bonn, welches vernichtende Urtheile über die Mängel des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasialunterrichts fällt.

Es muß in der That, wie die Sachen standen, Verwunderung erregen, daß „die gelehrten Körperschaften, denen zugemuthet wurde, ihre lehrende Thätigkeit einer neuen, anders als bisher vorbereiteten Klasse von Lernenden zu widmen, nicht übereinstimmend ein abweisendes Votum abgegeben haben." Daß das vernichtende Urtheil des Berliner Senats seitdem von dem Verfasser desselben DuBois-Reymond selbst, und zwar in einem in der Deutschen Rundschau (Nov. 1877) veröffentlichten Vortrage: „Culturgeschichte und Naturwissenschaft", zurückgezogen worden, ist bekannt. Der berühmte Physiolog und Akademiker hat sich darin nach wie vor als ein entschiedener Freund der classischen Bildung, aber auch als ein entschiedener Gegner des heutigen Gymnasiums erklärt, das er durchaus reformirt haben will. Wie aus der Vorrede zu einem zweiten Abdruck eben genannter Abhandlung zu ersehen ist, hat er indeß die Hoffnung auf diese Reform bereits aufgegeben und scheint, wenn auch zunächst nur als ein nothwendiges Uebel, die Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium doch als berechtigt anzuerkennen. Hoffen wir, daß, wenn es dazu kommt, es unseren Abiturienten als seinen Schülern gelingen wird, ihm eine bessere Meinung von der Realschulbildung abzugewinnen und den widerwilligen Bundesgenossen in einen freiwilligen zu verwandeln.

Gegen diese Folgerung kann geltend gemacht werden, daß es dem Staate bei jener Erweiterung der Realschulberechtigungen nur darum zu thun gewesen sei, auf einem beschränkteren Gebiete ein Urtheil darüber zu gewinnen, ob die Zulassung zu den gelehrten Berufsarten, die im Princip den Realschülern nicht länger schien verweigert werden zu können, sich auch in der Praxis bewähren werde. Man habe durch die Zulassung zum Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und neueren Sprachen gewissermaßen ein Versuchsfeld angelegt und sich dadurch in die Lage gebracht, je nach den Erfolgen dieses Versuches jenes Recht wieder zu entziehen oder eine Erweiterung der Berechtigungen bezw. die volle Gleichberechtigung zu gewähren. Dagegen ist auch eine andere Auffassung zulässig.*) Man ist an maßgebender Stelle längst zu der Ueberzeugung gelangt, daß das Gymnasium nicht allen Anforderungen, welche die Gegenwart an eine höhere Lehranstalt zu stellen berechtigt ist, genügen könne und daß eine Theilung der Arbeit nothwendig geworden sei. Die Folge davon war, daß man entweder eine Gleichstellung beider Anstalten in den Berechtigungen oder eine Theilung der letzteren vornehmen mußte. Man scheute sich diese von den Verhältnissen gebieterisch geforderte Konsequenz zu ziehen, und so wurde die Realschulfrage immer brennender. Und es ist in der That nicht abzusehen, wie sie anders aus der Welt geschafft werden kann als durch die gleiche Vertheilung von Luft und Licht unter beide Anstalten.

An die Möglichkeit der Einheitsschule wird nach den Verhandlungen auf der Philologen-Versammlung zu Trier wohl Niemand mehr glauben. In der sehr zahlreich besuchten Pädagogischen Abtheilung wurde nach zweitägigen Debatten die Möglichkeit der Einheitsschule mit allen Stimmen gegen vier verneint. Naturgemäß wird die Realschule also sich in der Richtung fortentwickeln müssen, in die sie von der Staatsregierung selbst hineingewiesen ist.

Wenn die Vertreter der Realschulinteressen der Meinung sind, daß die Realschule die ihr von der Schulbehörde gestellte Aufgabe, eine der des Gymnasiums ebenbürtige Bildung zu gewähren, vollständig löst, so glauben sie doch nicht ruhig abwarten zu sollen, bis ihnen die reife Frucht von selber in den Schooß fällt. Denn die Erfahrung hat

*) Vergl. Friedländer, die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin. Hamburg 1878.

zur Genüge gelehrt, daß der Widerstand gegen die gewünschte Neuerung ein ungewöhnlich starker ist.

Anträge auf Erweiterung der Berechtigung der Realschulen waren in früheren Sessionen des preußischen Landtages schon wiederholt gestellt, aber ausweichend beantwortet worden. Im ersten Viertel des Jahres 1873 gab das Einlaufen von 68 Petitionen von Stadtbehörden, Curatorien, Lehrer-Collegien von Realschulen, welche sämmtlich die Gleichstellung der Realschulen I. Ordnung mit dem Gymnasium in Betreff der Entlassung ihrer für reif erklärten Zöglinge zu den Universitätsstudien mit dem Rechte künftiger Anstellung im Staatsdienste beantragten, dem Landtage Veranlassung, sich aufs Neue mit der Realschulfrage zu beschäftigen. Die Unterrichts-Commission berieth über diese Petitionen am 15. Februar und 14. März 1873. Der Referent, Dr. Paur, erstattete in der ersten Sitzung einen historischen Bericht über die Realschulfrage und empfahl nach eingehender Vergleichung der Realschule I. Ord. mit dem Gymnasium in ihren Zielen, ihrer Unterrichtsmethode und ihren Leistungen den Antrag:

> „Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, die vorstehend aufgeführten 68 Petitionen der Königlichen Staatsregierung in dem Sinne zu überweisen, daß sie bei dem Entwurfe des Unterrichtsgesetzes den Wünschen der Petenten diejenige Berücksichtigung zu Theil werden lasse, welche den Leistungen der Realschule I. Ord. gebührt und die der gesetzlich festzustellende Gesammt-Organismus des Unterrichtswesens, bezüglich des Verhältnisses der höheren Lehranstalten unter sich und zu den Universitäten bedingen wird."

In der zweiten Sitzung gab der Regierungs-Commissarius Geheimer Rath Wiese folgende Erklärung zu Protokoll:

> „Der Gegenstand hat eine solche Tragweite, daß er nur im Zusammenhange des gesammten höheren Unterrichtswesens richtig aufgefaßt werden kann. Darum würden auch die neuen Anordnungen, welche die Petenten erwünschen, nicht abgesondert für sich, sondern nur im Zusammenhange allgemeiner organisatorischer Maßregeln getroffen werden können. Ob dies zweckmäßig, werde bei dem von dem Herrn Cultusminister in Aussicht gestellten Unterrichtsgesetz erwogen werden. Deshalb ist mein Vorschlag, die Petitionen der Staats-

regierung zur Erwägung bei dem Entwurf des Unterrichts-gesetzes zu überweisen."

Die Unterrichts-Commission faßte in diesem Sinne ihren Beschluß, und damit waren die Petitionen gescheitert.

Die inzwischen (22. Januar 1872) erfolgte Berufung des Dr. Falk zum Cultusminister und seine Schritte zur Förderung des angekündigten Unterrichtsgesetzes ließen, wenn auch nicht eine Lösung der Realschulfrage, so doch eine baldige Regelung des Berechtigungswesens erwarten. Auf der von ihm im October 1873 nach Berlin berufenen Conferenz fehlte es zwar nicht an gewichtigen Stimmen, welche die volle Gleichstellung der Realschulabiturienten mit denen des Gymnasiums forderten, die Mehrzahl war indeß für die Beibehaltung des bestehenden Zustandes, etwa mit Beseitigung der bezüglich der Anstellung der Realschulabiturienten im Lehramt bestehenden Schranken.

Mit der Absicht, angesichts des bevorstehenden Erlasses des Unterrichtsgesetzes ihre Wünsche darzulegen und zu begründen, schlossen sich nun die Freunde der Realschule enger zusammen. Nachdem die beiden ersten Realschulmännerversammlungen von Gera (September 1873) und Braunschweig (October 1874) die Organisation unseres höheren Schulwesens im Allgemeinen zum Gegenstande der Berathung gemacht, kam es auf der dritten in Cassel zur Bildung eines Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins, der sich die Aufgabe stellte, „die Lehrer und Freunde der deutschen Realschule zu einem gemeinschaftlichen Zusammengehen im Interesse derselben zu vereinigen und das gesammte Realschulwesen nach Kräften zu fördern." In Bezug auf die Realschule I. Ord. bekennen sich die Mitglieder zu den Sätzen: Die Realschule I. Ord. ist in dem durch die U. u. P. O. vom Oct. 1859 ihr verliehenen Character ein unentbehrliches, auf gesunder Grundlage ruhendes, der Entwickelung fähiges Glied unseres höheren Schulwesens; . . . .

Die Realschule I. Ord. gewährt eine der gymnasialen gleichwerthige wissenschaftliche und ethische Bildung, daher ihren Abiturienten die gleiche Berechtigung wie den Gymnasial-Abiturienten gebührt.

Seine erste Thätigkeit entfaltete der Vorstand des neuen Vereins, als Ostern 1878 sich die preußische Regierung veranlaßt sah, die ärztlichen Prüfungsvorschriften in Deutschland dem Reichskanzleramte und Bundesrathe zur Revision vorzulegen. Die Reichsbehörden sind bezüglich der für die anderen Facultätsstudien vom Staate geforderten Schulbildung keineswegs so zuständig wie für die Vorbildung zum ärzt-

lichen Berufe. Für den letzteren sind die Bestimmungen der Reichsgewerbeordnung maßgebend.*)

Den Realschulmännern nun mußte es in hohem Grade erwünscht sein, die Realschulfrage den höchsten Behörden des Reiches zur Berathung, und, wenn auch nur auf einem beschränkten Gebiete, zur Entscheidung unterbreitet zu sehen. Fiel diese günstig aus, so konnte das nicht ohne gewichtigen Einfluß auf die bezüglich der anderen Facultätsstudien später zu fassenden Beschlüsse der Einzelstaaten sein.

Angeregt durch den Vorstand des Realschulmännervereins, wendete sich das Curatorium der Realschule I. Ordnung zu Duisburg an den Reichstag mit der Bitte:

> der Reichstag möge den Herrn Reichskanzler ersuchen, dahin zu wirken, daß den Abiturienten der preußischen Realschulen I. Ordn. und der ähnlich organisirten Anstalten der übrigen deutschen Staaten die Berechtigung zum Studium der Medicin gewährt werde.

Diese Petition, welcher sich 74 Realschul-Curatorien bezw. Magistrate und Realschuldirectoren anschlossen, lag der Petitionscommission des Reichstages am 16. Mai 1878 vor und diese einigte sich zu dem Antrage,

> der Reichstag wolle beschließen, die Petitionen dem Reichskanzler mit dem Ersuchen zu überweisen, unter Vernehmung der einzelnen Bundesregierungen, Erörterungen darüber anzustellen, ob eine Abänderung des §. 3 der Prüfungsordnung für Aerzte vom 25. September 1869 im Sinne der Petitionen zulässig erscheine.

Die Auflösung des Reichstages verhinderte, daß die Petitionen vors Plenum gelangten. Inzwischen aber hatte der Reichskanzler eine Commission von Sachverständigen einberufen, welche die Vorschläge Preußens zur Revision der ärztlichen Prüfung begutachten sollte. Dieselbe tagte vom 26. August bis 7. September 1878 und einigte sich bezüglich der vorliegenden Frage zu folgender Resolution:

*) Es muß dies ausdrücklich hervorgehoben werden und zwar deshalb, weil in ärztlichen Kreisen in der Folge wiederholt übel vermerkt worden ist, daß die Realschulmänner für ihre Abiturienten gerade das medicinische Studium zum Gegenstande des Strebens gemacht und damit den ärztlichen Beruf von den übrigen gelehrten Berufsarten loszulösen und zu einem technischen „herabzudrücken" unternommen hätten.

> Indem die Commission von der ihr durch den Vertreter des königlich preußischen Cultusministers mitgetheilten Absicht des letzteren, dem Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auf den preußischen Gymnasien in naher Zeit eine höhere Entwickelung zu geben, Kenntniß nimmt und in der Erwartung, daß diese Reform mindestens in dem geplanten Umfange möglichst bald in allen Bundesstaaten durchgeführt werde, stimmt dieselbe der Ziffer 1 von §. 4 des Entwurfs einer Bekanntmachung betreffend die ärztliche Prüfung bei.

Das heißt, sie ist der Ansicht, daß zur ärztlichen Prüfung nur zugelassen werden solle, wer das Zeugniß der Reife an einem humanistischen Gymnasium des deutschen Reiches erlangt hat.

Da hiermit einerseits für die Entscheidung der Frage offenbar noch nicht das letzte Wort gesprochen war, andrerseits der Aufschub das in weiteren Kreisen bereits dafür erwachte Interesse abzustumpfen drohte, hielten die Realschulfreunde es für angemessen, auch dem preußischen Abgeordnetenhause Gelegenheit zu geben, zur Realschulfrage Stellung zu nehmen und damit zugleich ihrer endlichen Erledigung durch das preußische Unterrichtsgesetz vorzuarbeiten. Sie richteten an das Abgeordnetenhaus die Bitte:

> das hohe Haus wolle bei der Königlichen Staatsregierung dafür eintreten, daß diese im Bundesrathe des deutschen Reiches bei Feststellung der neuen ärztlichen Prüfungsordnung ihren Einfluß für die Zulassung der Abiturienten der Realschule I. Ordn. zur ärztlichen Prüfung geltend mache.

Diese Petition wurde von der Unterrichts-Commission des Landtages in der Sitzung vom 30. Januar 1879, an welcher als Vertreter des Cultusministeriums: der Geheime Obermedicinalrath Dr. Kersandt und die Geheimen Regierungsräthe Dr. Goeppert, Dr. Bonitz, Dr. Stauder und Dr. Gandtner theilnahmen, berathen und nach dem Antrage des Referenten, des Gymnasialdirectors und früheren Stadtschulraths Dr. Hoffmann, mit 12 gegen 2 Stimmen die Resolution gefaßt:

> das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, die Petition der Königlichen Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen.

Inzwischen hatte sich der Cultusminister durch die Beschlüsse der obengenannten Sachverständigen-Commission veranlaßt gesehen, über

die Frage der Zulassung der Abiturienten der Realschule I. Ordn. zum ärztlichen Studium einerseits nochmals die medicinischen Facultäten der preußischen Universitäten zu hören, andererseits die Männer der ärztlichen Praxis zu motivirten Gutachten darüber aufzufordern. Indem er das betreffende Anschreiben an den Vorstand des Geschäftsausschusses des deutschen Aerztevereinsbundes richtete, stellte er anheim, die deutschen Aerztevereine zu der gewünschten Aeußerung zu veranlassen. Dieser Aufforderung wurde seitens des Geschäftsausschusses am 29. Januar 1879, seitens der Vereine im Laufe des Februar entsprochen. Eine amtliche Veröffentlichung der gesammten dem Unterrichtsminister eingereichten Gutachten hat zwar nicht stattgefunden, doch konnten und wollten die Resultate der Abstimmung in den einzelnen Aerztevereinen sich der Veröffentlichung nicht entziehen, so daß über den für die Realschulsache ungünstigen Ausfall kein Zweifel ist*). Die in den ärztlichen Vereinsschriften abgedruckten Protocolle der bezüglichen Verhandlungen bieten für eine Zusammenstellung der Beweggründe, von denen sich die Abstimmenden haben leiten lassen und damit für die Würdigung derselben, welche Zweck der vorliegenden Schrift ist, eine zuverlässige Grundlage. Es stellt sich bei der Vergleichung derselben heraus, daß der in No. 82 des ärztlichen Vereinsblattes veröffentlichte Entwurf der Antwort an den Minister im Wesentlichen in den ärztlichen Kreisen überall Anklang gefunden hat, weshalb wir uns vorzugsweise an diesen halten. Statt vieler anderen sind außerdem vorzugsweise die Conferenz-Protocolle von Berlin, Breslau, Düsseldorf, Halle als der stärksten Vereine citirt. Da die Gutachten der Aerztevereine sich vielfach auf Aeußerungen medicinischer und anderer Autoritäten stützen, so wird es gestattet sein, bei den folgenden Auseinandersetzungen auch diese zu berücksichtigen.

In der Versammlung der Aerzte des Regierungsbezirks Breslau sagt ein Redner ausdrücklich: „Erst wenn die Frage so gestellt werde, ob die Studenten, gleichviel, ob Mediciner, Juristen, Theologen auf der Realschule vorbereitet werden können, könne man ohne Vor-

*) Es haben sich von 163 Vereinen, welche Gutachten abgegeben, nur 3 unbedingt dafür ausgesprochen, 3 für eventuelle Zulassung, 7 gegen die Zulassung, so lange nicht die übrigen Facultäten offen stehen, 98 gegen die Zulassung mit besonderer Betonung einer gleichzeitigen Reform des Gymnasiums, 41 gegen die Zulassung, ohne die Reform der Gymnasien zu betonen, 11 gegen die Zulassung ohne Angabe, ob sie eine Reform der Gymnasien wünschen oder nicht.

urtheil an die Prüfung herantreten". Wäre die Frage gestellt worden, ob den Realschulen außer dem Zugange zur philosophischen Facultät, der ihnen schon offen steht, auch alle übrigen Facultäten eröffnet werden sollten, so würde sich die Majorität wahrscheinlich dafür ausgesprochen haben, einige vielleicht mit der Klausel, „wenn die durch den Vertreter des Ministers in der Sachverständigen-Commission in Aussicht gestellte Reform des Gymnasiums, welche allen Wünschen der Mediciner Rechnung tragen soll, nicht zur Ausführung kommt". Denn alle Gutachten der Aerztevereine wie die Aeußerungen der medicinischen Autoritäten stimmen darin überein und gehen davon aus, daß das Gymnasium, um noch länger als Vorbildungsanstalt auch für die Mediciner gelten zu können, reformirt werden müsse, und stellen zum Theil eine bestimmte Reihe von Punkten auf, die sie dieser Reform zu Grunde gelegt wünschen.

Den Ausschlag aber bei den ärztlichen Voten haben nicht innere, sondern äußere Gründe gegeben, die mit der Frage an sich gar nichts gemein haben. Sagt doch der Entwurf des Vorstandes des deutschen Aerztevereins ausdrücklich:*)

„Eine höchst wichtige Erwägung für unser Votum liegt in den Interessen des ärztlichen Standes. Zehn Jahre sind es, seit die Gewerbeordnung uns in die Klasse der Gewerbetreibenden versetzt hat, ob zu unserem Heile oder Unheile, soll hier nicht untersucht werden. Jedenfalls ist unser Streben unablässig darauf gerichtet, den möglichen herabwürdigenden Consequenzen aus eigener Kraft einen Damm entgegenzusetzen. Ein neues, mindestens zweifelhaftes Experiment wäre eine, von der für die übrigen Facultäten giltigen verschiedene Vorbildung zur Universität. Unser Stand muß dringend wünschen, nicht schon wieder als Versuchsobject zu dienen. Sind Gymnasium und Realschule I. Ord. wissenschaftlich gleichberechtigt, so liegt es ja nahe, beiden dieselbe allgemeine äußere Berechtigung zu geben; ist dies nicht der Fall, so wäre die Ueberweisung der Aerzte an eine Fachschule nur ein weiterer Schritt abwärts auf der Bahn von der Wissenschaft zum Gewerbe, wie denn ja eine einflußreiche Stimme uns schon den lateinlosen Realschulen zugetheilt hat. An der bleibenden

*) Gutachten der Aerzte des Regierungsbezirks Düsseldorf nach der Veröffentlichung der Köln. Ztg.

wissenschaftlichen und idealen Richtung der Aerzte aber hat der Staat kein geringeres Interesse als wir selber."

Dieser Grund ist durchaus zu respectiren,*) nicht minder die Pietät für die Anstalt, der die meisten Aerzte ihre Schulbildung verdanken. Leider haben sich ihre Referenten mit der Aussprache dieser beiden Gründe nicht begnügt, sondern aus Besorgniß, dieselben würden vom Minister nicht für stichhaltig befunden werden, den bedauerlichen Versuch gemacht, diesen für die Mehrzahl allein maßgebenden Gründen allerlei Mäntelchen umzuhängen. Hätten sie endlich sich überzeugen wollen, daß die Reform des Gymnasiums, die sie in ihrem Interesse wünschen, unausführbar und in Wirklichkeit auch gar nicht beabsichtigt sei, so mußten sie gerade zu dem entgegengesetzten Entschlusse kommen, zu dem nämlich, sich in der Schulfrage für incompetent zu erklären, aber ihre Ansichten über die Bildung und die Kenntnisse, die der angehende Mediciner besitzen soll, und außerdem nur die berechtigte Forderung auszusprechen, die Realschulfrage nicht einseitig in Bezug auf das medicinische Studium zu entscheiden. Daß

*) Nicht so günstig wie wir urtheilen in Privatbriefen an den Vorstand des Realschulmännervereins über die damals noch nicht erfolgte Parteinahme der Aerzte hervorragende Vertreter der medicinischen Wissenschaft selbst: „Eine irrige Auffassung des Standesbewußtseins und die Selbstgenügsamkeit werden hierbei den Ausschlag geben. Andrerseits werden die Aerzte den Splitter der mangelhaften Vorbildung im eignen Auge nicht erkennen wollen." Und eine andere medicinische Autorität „kann in den jener Zulassung entgegengesetzten Bedenken nur leere Vorwände oder grundlose Befürchtungen erblicken."

Auch kann nicht verschwiegen werden, daß nach zuverlässigen Mittheilungen aus dem Kreise der Aerzte selbst die Art, wie die Majoritätsgutachten zu Stande gekommen, nicht überall ganz correct gewesen ist. Denn nicht nur ist von Seiten des Geschäftsausschusses ein starker Druck geübt worden zu Gunsten einer ablehnenden Antwort, sondern es hat in einzelnen Vereinen der Vorstand selbst, ohne eine Versammlung zu berufen, die Antwort übernommen und sich begnügt, die Zustimmung hinterher nachzusuchen, die Abgabe von Minoritätsvoten aber abgelehnt. Vergl. auch Küchenmeister (Ueber die Zulassung der gegenwärtigen Realschul-Abiturienten zum Studium der Medicin. Berlin. Burmester & Stempel). Nachdem er die Behandlung der Angelegenheit im Dresdener Verein „vom Standpunkte der Gerechtigkeit und Unparteilichkeit aus eine jedenfalls nicht zu lobende" genannt, fährt er fort: Und wenn die Behandlung des Gegenstandes allerorten in den Aerztevereinen auf gleiche Weise geschah, dann thut es mir Leid um die Unparteilichkeit und Gerechtigkeit des ganzen Standes der deutschen Aerzte, und sehr zweifelhaft dürfte es sein, ob dadurch Se. Excellenz ein wirklich sachlich gerechtfertigtes Urtheil erhielt u. s. w.

dies nicht geschehen, sondern von den Aerztevereinen mehr oder weniger der Versuch gemacht worden ist, ihre Zurückweisung der Realschule damit zu begründen, daß sie als Vorbildungsanstalt für wissenschaftliche Studien nichts tauge oder, wie einige wollen, auch nie etwas taugen werde, nöthigt zur Abwehr und zur Widerlegung der Behauptungen, mit denen die Aerztevereine ihr ablehnendes Votum meinten stützen zu sollen.

Die in den zahlreichen Gutachten und demselben Zwecke dienenden Brochüren und Zeitungsartikeln ausgesprochenen Gründe der Ablehnung lassen sich in folgende zehn Sätze zusammenfassen.*)

Die medicinischen Gutachten erklären:

I. Der Realismus des ärztlichen Studiums und Berufs verlange ideale Bildung als Gegengewicht; zu dieser werde nur auf dem Gymnasium der Grund gelegt.**)

Dieser Satz ist nicht neu, er ist bereits den älteren Bestrebungen der Realschule, Zulassung zu den Facultätsstudien zu erhalten, von dem damaligen Vertreter des preußischen Unterrichtsministeriums, Mühler, als vornehmster Grund der Ablehnung entgegengestellt worden und soll hier in seinem ersten Theile nicht angefochten werden; um so entschiedener aber muß die Richtigkeit des zweiten Theiles bestritten werden. Denn das Gymnasium besitzt kein Monopol für ideale Bildung; es ist das so oft und gründlich nachgewiesen worden,***) daß wir hier darauf verzichten können, die Gründe ausführlich zu wiederholen und uns begnügen, folgende Punkte herauszuheben.

Die antike Bildung, deren Vermittlung die Hauptaufgabe des Gymnasiums ist, kann nicht mehr als das Ideal der Menschheit gelten. Die christliche Weltanschauung ist eine höhere als die antike und darum stehen auch die in ihr wurzelnden Bildungselemente höher. Das Gym-

*) Bei den vielfachen Berührungspunkten, welche diese Sätze mit einander haben, ist es nicht immer möglich, die Widerlegungen der einzelnen streng auseinander zu halten, was indeß der besseren Uebersicht wegen in Folgendem wenigstens versucht worden ist. Ebenso haben sich Wiederholungen desselben Gedankens nicht immer vermeiden lassen.

**) Vergl. insbesondere Hirschfeld's Referat in der Berliner Medicinischen Gesellschaft und das Gutachten von Halle.

***) Vergl. nicht nur die bezüglichen Schriften von Mager, Ostendorf, Schmeding und anderen Realschulmännern, sondern auch die akad. Reden eines Altmeisters der classischen Philologie, Boeckh, die Schriften der Philosophen und Pädagogen Herbart, Ziller und vieler Anderen.

nasium hat das längst durch Aufnahme derselben in seinen Lehrplan, damit aber zugleich grundsätzlich anerkannt, daß die Schule sich, wenn auch vorsichtig und langsam, den Forderungen der Zeit anzupassen habe. Und das Gymnasium hat sich thatsächlich nicht damit begnügt, den Religionsunterricht in seine Verfassung aufzunehmen. Nachdem Jahrhunderte lang neben der christlichen Lehre die alten Sprachen, insbesondere die lateinische, seine einzigen Bildungsmittel gewesen sind, weil es außerhalb derselben keine Wissenschaft gab, hat es längst auch andere Gegenstände, wie Geschichte, Mathematik, Unterricht in der Muttersprache, ergänzend hinzutreten lassen. Aber nicht in diesen an sich, sondern in der Art, wie sie als Unterrichtsgegenstand gehandhabt werden, vor Allem also in der Persönlichkeit des Lehrers, liegt das vorzüglichste Mittel, idealen Sinn zu erzeugen. Besteht dieser in dem Glauben an eine sittliche Weltordnung, in der selbstlosen Hingabe an höhere Zwecke und zeigt er sich bei der Jugend in der Vertiefung in die Wissenschaft um der Erkenntniß der Wahrheit, nicht um ihres Nutzens willen, so haben die alten Sprachen vor den übrigen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen als Mittel durchaus nichts voraus. Denn die Beschäftigung mit jeder Wissenschaft als solcher ist ein idealer Zweck; aus dem Studium der alten Sprachen aber geht ideale Bildung ganz gewiß nicht hervor, wenn nur für die Abgangsprüfung gearbeitet wird. Die von Gymnasialpädagogen selbst so schwer beklagte Thatsache, daß „viele Schüler des Gymnasiums nach Absolvirung der Schule die Klassiker, um die sich ihr geistiges Leben bis dahin vorzugsweise gedreht hatte, mißachten, im Kneipenleben und in Brodstudien aufgehen, endlich nur durch Repetitorien, Examinatorien, Privatissima sich die zur Absolvirung des Staatsexamens erforderlichen Kenntnisse erwerben, anstatt aus ihren wissenschaftlichen Arbeiten eine Leuchte zu gewinnen, welche ihre Geister, wie ihr Amtsleben erhellen und fort und fort über ein bloßes Broderwerben und Brodverdienen hinweg geleiten sollte“ *), spricht jedenfalls auch nicht dafür, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen an sich schon idealen Sinn erzeugt. Auch dem Realschüler wird die Kenntniß des klassischen Alterthums und das Verständniß der alten Cultur durch eine neunjährige und eingehende Beschäftigung mit dem Lateinischen, durch gute Uebersetzun-

*) Provinzial-Schulrath Scheibert in einem an den Herausgeber des Pädag. Archivs gerichteten und im Jahrg. 1874 veröffentlichten Briefe.

gen der griechischen Klassiker, sowie durch gründlichen Unterricht in der alten Geschichte und im Zeichnen nach der Antike vermittelt.*) Weit höher aber steht nach dem Urtheile aller unbefangenen früheren Zöglinge des Gymnasiums selbst bezüglich der Bildung des idealen Sinnes die Beschäftigung mit unseren deutschen Klassikern und unserer vaterländischen Geschichte. Stützt ja gerade darauf ein hervorragender Vertreter der Aerzte in seinem Gutachten seine Vorliebe für das Gymnasium, indem er sagt: „Was uns idealen Sinn und humane Weltanschauung, Begeisterung für das Edle und Schöne in die noch zarten Gemüther pflanzte, das wollen wir denen, die später mit uns und nach uns das Feuer unseres heiligen Berufes zu pflegen haben, unverkürzt erhalten wissen. Wer hat ein Recht, als veraltete Einrichtung das heutige Gymnasium Preußens zu bezeichnen, auf dem wir durch sorgfältigen Unterricht in der Weltgeschichte ein Verständniß der modernen Zeit und unserer Pflicht im Vaterlande, kenntnißvolle Begeisterung für die Meisterwerke unserer vaterländischen Literatur, eine genügende Bekanntschaft mit dem Französischen und eine zu jedem weiteren Studium ausreichende Uebung in der Mathematik und den Naturwissenschaften uns erwerben können." **)

In der That, unsere deutschen Klassiker und die Helden unserer vaterländischen Geschichte weit mehr als Sophokles oder Plato, Themistokles oder Perikles sind es, die in dem Schüler des Gymnasiums jene Begeisterung für das Wahre, Gute und Schöne pflanzen, das die Wurzel des wahren Idealismus ist. Und sind diese Quellen idealer Gesinnung dem Realschüler etwa verschlossen oder weniger zugänglich? Ist ferner das, was der Realschüler vor dem Gymnasiasten auf dem sprachlichen Gebiete voraus hat, die Kenntniß des Englischen, die Fähig-

*) Etwas drastisch drückt Prof. Fick das letztere mit den Worten aus: Ich bin fest überzeugt, ein Realschüler, der seinen Homer und Sophokles in Uebersetzungen liest, dazu aber im Zeichenunterricht angehalten wird, die feinen Linien eines Aporyomenos oder die grandiosen Proportionen des Parthenon mit dem Stifte nachzuziehen, dringt weit tiefer in den hellenischen Geist ein, als der Gymnasiast, der sich mit Stellen aus Demosthenes Stunden lang abquält, bis er das Buch mit Widerwillen in die Ecke schmeißt." Aus einer im Pädag. Archiv 1878 veröffentlichten Abhandlung: Ueber die Vorbildung des Arztes, Seite 651.

**) Wenn das letztere der Fall, wozu will denn der Verfasser (Dr. Hirschberg in Berlin) das Gymnasium reformirt haben? Und sind wir Realschulmänner nicht im Rechte, wenn wir den ganzen Ausruf uns aneignen, da er mit der entsprechenden Aenderung des Einganges wörtlich auf die Realschule paßt.

keit einen Shakespeare in der Ursprache zu lesen in Bezug auf ideale Bildung nicht eben so hoch anzuschlagen, als die Fähigkeit den Sophokles griechisch zu lesen? Ist endlich der jährlich wachsende Zudrang der Realschüler zu wissenschaftlichen Studien, meist solchen, die später weder zu Rang und Ehren, noch, wie unter Umständen das medicinische, zu Reichthum führen, nicht der beste Beweis dafür, daß auch auf der Realschule ideale Anschauung gebildet wird?

Wir unterschreiben also den ersten Satz, aber nur mit der Abänderung, daß die für das medicinische Studium geforderte ideale Bildung nicht nur auf dem Gymnasium, sondern auch auf der Realschule gewonnen werden kann und erfahrungsmäßig gewonnen wird, daß also um ihretwillen für das Gymnasium ein Vorrecht nicht beansprucht werden kann.

Ist ja doch der Idealismus weit mehr eine göttliche Gabe, eine angeborene Anlage als das Produkt der Erziehung, eine ideale Weltanschauung überhaupt nur da zu erzielen, wo ihre Keime bereits in der jungen Seele vorhanden sind. Auch ist in den meisten Fällen das Bemühen der Schule, ihren Zöglingen eine ideale Seelenrichtung zu geben, vergeblich, wenn das Elternhaus materiell gesinnt ist, ein Grund mehr an der Unfehlbarkeit des altsprachlichen Unterrichts für die Heranbildung zum Idealismus zu zweifeln. Auch dürfen wir bei der Auswahl der Bildungselemente doch nicht vergessen, daß unsere Zeit vor allen früheren berufen ist, das ideale und das reale Element mit einander zu verschmelzen, „die beide von gleichem Werthe sind und mit gleichem Maße gemessen zu werden verdienen.“ In Folge der Einseitigkeit unserer Schulbildung kranken wir in Deutschland geradezu an dem Wahne, daß nur das ein echtes und werthvolles Bildungsmittel für die Jugend sei, was nicht zugleich praktischen Nutzen gewährt. Und da die Realschule vorzugsweise solche Fächer pflegt, die neben ihrem Bildungswerthe geeignet sind auch Nutzen zu bringen, so ist des Geschreis über Utilitarismus und Banausenthum kein Ende. *) Wie nüchtern-verständig nimmt sich jener überspannten Auf-

*) Dabei vergißt man, daß die lateinische Sprache, noch heut der Hauptunterrichtsgegenstand des Gymnasiums, Jahrhunderte lang vorzugsweise zu dem praktischen Zwecke, sie sprechen und schreiben zu können, gepflegt wurde und daß noch heut die Fähigkeit, ein lateinisch geschriebenes philologisches, historisches, juristisches oder medicinisches Werk zu verstehen, einen wesentlichen Zweck des lateinischen Unterrichts ausmacht. Und auch das Griechische wird ja keineswegs bloß um der idealen Bildung willen getrieben.

fassung gegenüber die vor 100 Jahren herrschende*) und erst in den letzten Jahrzehnten in Mißcredit gerathene Ansicht aus, die einen so prägnanten Ausdruck in der Bestimmung des Allgemeinen preußischen Landrechts gefunden: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben." Nun sind aber gerade die Naturwissenschaften eminent nützlich, um so mehr Grund für gewisse Kreise, denen leider die Kenntniß derselben fehlt, sie in ihrer Eigenschaft als Bildungsmittel geringzuschätzen und zu verdächtigen. Treffend und schön zugleich sagt Du Bois-Reymond: **) „Wie die Naturwissenschaft von unseren Häuptern die beklemmende Decke eines körperlichen Firmaments hob, so hat sie uns geistig befreit. Für Jeden, der ihrer Lehre horcht, hat sie den Sehnsuchtslaut des Dichters wahrgemacht, mit welchem er aus dem höfischen Gedränge in Octavians Vorzimmern, von der Höhe weltgeschichtlichen Glanzes, des fest in sich ruhenden Jüngers des Epicur gedenkt:

Selig, wem es vergönnt, der Dinge Gründe zu kennen,
Welcher jegliche Furcht und das unerbittliche Schicksal
Sich zu Füßen gelegt und des gierigen Acherons Toben!

Wahrlich wir wollen, was das Hellenenthum Schönes und Herrliches geschaffen hat, in Ehren halten, aber die edelsten Früchte der hellenischen Bildung, wir bieten sie der Mehrzahl unserer Jünglinge (Knaben haben ja ohnehin noch kein Verständniß dafür) besser in den Werken eines Winkelmann, Lessing, Herder, Schiller und Göthe, eines Kaulbach und Thorwaldsen, als daß wir sie nöthigen, sie mit großem Aufwand an Zeit und meist doch nicht mit dem rechten Erfolge mühsam aus den Originalen zusammen zu lesen.

Daß die Naturwissenschaften kein oder nur ein untergeordnetes, in homöopathischen Dosen anzuwendendes Bildungsmittel für die Jugend seien, das sagen nun allerdings unsere Gegner direct nicht, die vielmehr von ihrer Einheitsschule auch naturwissenschaftliche Bildung, wenn meist auch nur in beschränktem Maße, verlangen. Daraus aber, daß sie vielfach durch eine große Erweiterung des natur-

*) Herder sagt u. A. (3. Sammlung der Fragmente zur deutschen Literatur) „Die Welt braucht hundert tüchtige Männer und einen Philologen; hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo eine gelehrte und grammatische Kenntniß des alten Rom gefordert wird."

**) Culturgeschichte und Naturwissenschaft. Deutsche Rundschau, IV. Jahrg.

wissenschaftlichen Unterrichts das Gymnasium zu einer naturwissenschaftlichen Bildungsanstalt zu machen fürchten und nicht in der weiteren Ausbildung der Realschule, sondern in der Reform des Gymnasiums die dringendste Aufgabe unseres höheren Schulwesens erblicken, geht deutlich genug hervor, daß viele der ärztlichen Gutachten der Ansicht sind:

II. Die Realschule gewähre in erster Linie nicht eine allgemeine wissenschaftliche sondern naturwissenschaftliche Bildung, sei also eine Fachschule und darum nicht geeignet zur Vorbildung für wissenschaftliche Facultätsstudien, wie das medicinische, sei mit einem Worte dem Gymnasium wissenschaftlich nicht ebenbürtig.*)

Daß die Realschule eine allgemeine Bildungsanstalt und keine naturwissenschaftliche Fachschule ist, lehrt, wenn es nicht ihre Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung ausdrücklich sagte, schon ein flüchtiger Einblick in ihren Lehrplan, der bis incl. Ober-Tertia nur 2 Stunden naturwissenschaftlichen Unterrichts neben 15—20 sprachlichen, geschichtlichen und Religionsstunden aufweist. Wenn in den beiden oberen Klassen, wo Physik und Chemie hinzutritt, und in diesen die naturbeschreibenden Disciplinen allmählich aufgehen, wöchentlich 6 Stunden auf die gesammten Naturwissenschaften verwendet werden, so stehen diesen und 5 mathematischen immer noch 18—20 sprachliche, geschichtliche bezw. Religionsstunden gegenüber. Von einem Ueberwiegen der Naturwissenschaften kann also nicht entfernt die Rede sein. Weit eher ist man berechtigt, mit Professor Heidenhain**) das Gymnasium mit seinen 24 sprachlichen, historischen bezw. Religionsstunden gegenüber nur 5—6 mathematisch-naturwissenschaftlichen eine philologische Fachschule zu nennen.

Ist damit die Behauptung, daß die Realschule eine naturwissenschaftliche Fachschule sei, widerlegt, so ist allerdings noch nicht bewiesen, daß die auf ihr gewonnene Bildung eine allgemeine sei und sogar für wissenschaftliche Fakultätsstudien ausreiche.

Was den Begriff der allgemeinen Bildung anlangt, so ist dieser

*) Gutachten des Professor Beneke in Marburg, des Dr. Hirschberg in Berlin, der Aerztevereine zu Düsseldorf, Halle, Breslau rc.

**) Die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin. Deutsche medicinische Wochenschrift 1879. No. 5.

bekanntlich außerordentlich schwankend und schwer festzustellen. Daß zur Zeit der Humanisten eine gewisse Kenntniß des klassischen Alterthums, vermittelt durch die lateinische Sprache, das Kennzeichen allgemeiner Bildung war, ist ebenso gewiß, als daß man heut zu Tage den Begriff zwar so eng nicht mehr fassen kann, aber in Folge seiner geschichtlichen Entwicklung in gewissen Kreisen auch heut noch immer geneigt ist, nur die sogenannte klassische Bildung als allgemeine Bildung gelten zu lassen. Die classische Bildung aber beruht auf der Kenntniß der lateinischen und griechischen Sprache und, auch wo es von den Gegnern der Realschule nicht offen ausgesprochen wird, stützt sich ihre Verurtheilung der Realschulbildung doch immer mehr oder weniger auf die Allen bekannte Thatsache, daß die Realschule weniger Latein als das Gymnasium und kein Griechisch treibt, und auf die stillschweigende Voraussetzung, daß allgemeine Bildung im strengeren Sinne des Wortes und klassische Bildung identisch seien. Diejenigen, welche bezüglich der Gewinnung idealer Bildung die alten Sprachen für unersetzlich halten, pflegen diesen auch eine besondere formal bildende Kraft beizumessen, in der sie nicht nur den wesentlichsten Bestandtheil der allgemeinen Bildung, sondern auch der für ein bestimmtes Facultätsstudium erforderlichen Vorbildung zu erkennen glauben. Unter den Gutachten der Aerztevereine vertritt diesen Standpunkt ausgesprochenermaßen das von Halle: „daß ferner die klassischen Sprachen in ihrem gesammten Bau eine wunderbare Kraft besitzen, den jugendlichen Geist zu einem logischen und systematischen Denken zu erziehen und in strenger Zucht zu halten, war von jeher bekannt“ ꝛc.*) Gewiß wird auch noch heut Niemand, der die Einwirkung der alten Sprachen auf den jugendlichen Geist an sich selbst erprobt hat, daran zweifeln, daß sie eine vorzügliche grammatische Schule sind und auch „das Denken so weit fördern als sie allgemeine Begriffe bilden helfen und so weit diese in andere Begriffe eingehen.“ Ein Aberglaube aber ist es, daß man durch dies Mittel über Alles tüchtig denken lernen

*) Von der gewaltigen geistigen Zucht und strengen Schulung im logischen und systematischen Denken, welche ein guter mathematischer Unterricht, wie die Beschäftigung mit der Mathematik überhaupt gewährt, scheint der Verfasser dieses Gutachtens nichts zu halten oder — nichts zu wissen. Für das letztere spricht seine weiter unten zur Sprache kommende Unkenntniß des Inhaltes des mathematischen Pensums am Gymnasium bezw. auch an der Realschule, nach dem er sich, da er darüber spricht, doch wenigstens erkundigt haben sollte.

könne.*) Die gründlichste grammatische Durchbildung und die genaueste Kenntniß des klassischen Alterthums ist werthlos für die Erfassung mathematischer Wahrheiten, läßt uns gänzlich im Stich bei der Beobachtung der Natur. Man kann daher nur immer wieder auf den Ausspruch Boeckh's, des gediegenen Kenners des klassischen Alterthums, hinweisen: „Er könne nicht finden, daß die in der griechischen und lateinischen Grammatik besonders bewanderten den übrigen Menschen an harmonischer Bildung überlegen seien, und er sei überzeugt, daß, wie sehr auch dieser Stoff für die Bildung des Geistes geeignet sei, die alten Sprachen aus den Schulen entfernt werden müßten, wenn kein triftigerer Grund für ihre Pflege vorhanden.“**) Jeder Unterrichtsgegenstand, richtig gehandhabt, lehrt den Schüler denken; welche vorzügliche Schule klaren logischen Denkens aber, um von der Mathematik nicht erst zu reden, die Naturwissenschaften sind, scheint bei der Vernachlässigung derselben am Gymnasium, freilich selbst in ärztlichen Kreisen nur wenigen bekannt zu sein. Daß aber die modernen Sprachen, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, die alten auch als formales Bildungselement ersetzen können, wird heut auch von den meisten klassischen Philologen eingeräumt.

Statt weitläufiger theoretischer Auseinandersetzungen aber können wir uns hier auf das Urtheil der höchsten preußischen Unterrichtsbehörde und ihrer Vertreter berufen. Die erläuternden Bemerkungen zur Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen vom Jahre 1859 sagen ausdrücklich: „Die Real- und höheren Bürgerschulen haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Facultätsstudien nicht erforderlich sind. Für ihre Einrichtung ist daher nicht das nächste Bedürfniß des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwickelung zu bringen, welche die nothwendige Voraussetzung einer freien und selbstständigen Erfassung des späteren Lebensberufes bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kennt-

*) Vergl. Schmeding, Realschule und Gymnasium in Pädag. Archiv 1872, 1873 und 1878.

**) Aus einer im Jahre 1826 lateinisch gehaltenen akademischen Rede Boeckh's übersetzt.

nissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung statt u. s. w."

Wie man hiernach die Realschulen noch immer für Fachschulen halten kann, ist uns unerfindlich, man müßte denn der Ansicht sein, die Schulaufsichtsbehörde in Preußen erließe Bestimmungen, damit sie nicht befolgt würden oder, mit anderen Worten, sie hätte 20 Jahre lang den Realschulen gegenüber ihre Schuldigkeit nicht gethan und geduldet, daß die durch Spilleke längst schon von den Fesseln der Fachschule befreite Realschule wieder in die alte Knechtschaft zurückverfallen ist*). Es ist bereits oben erwähnt und sonst bekannt, daß die Staatsregierung die noch 1859 gezogene Schranke, welche die Abiturienten von allen Facultätsstudien ausschloß, 1870 selbst durchbrochen hat und seitdem die Abiturienten der Realschule zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und neueren Sprachen zuläßt, ohne daß sie nöthig hätten, den Nachweis einer weitergehenden Kenntniß der alten Sprachen und des klassischen Alterthums überhaupt zu führen. In Bezug auf das, was zur allgemeinen Bildung und zur Vorbildung für wissenschaftliche Studien gehört, ist indeß die Unterrichtsbehörde neuerdings noch weiter gegangen, indem sie im Hause der Abgeordneten durch den Mund ihres auf diesem Gebiete competentesten Vertreters, des Geheimen Rath Bonitz, folgende Erklärung abgab: Wenn die Unterrichtsverwaltung Schulen gründete, von denen sie behauptete, sie gäben allgemeine Bildung und welche doch nur der einen Seite, nur der historisch-philologischen oder nur der mathematisch-naturwissenschaftlichen zugewendet wären, dann beginge sie ein Vergehen an der allgemeinen nationalen Bildung und Erziehung, das nicht hoch genug anzuschlagen wäre; denn hiermit brächte sie eine nicht ausfüllbare Kluft unter die gebildeten Leute der Nation. Das aber kann man nimmermehr sagen, daß, um der historisch-philologischen Seite der Vorbildung eben so wohl nach ihrer logisch-formalen Bedeutung als nach der ethisch-aesthetischen Einwirkung der Beschäftigung mit der Literatur gerecht zu werden, die Kenntniß der alten Sprachen nicht bloß ein höchst werthvolles Mittel, sondern das unbedingt unerläßliche Erfor-

*) Vergl. Schacht, Ueber die Gleichberechtigung der Realschule I. Ordn. mit dem Gymnasium. Berlin, 1878. Spilleke entwickelte seine für das Realschulwesen epochemachenden Ansichten im Programm der Königlichen Realschule vom Jahre 1822.

derniß sei. Eine solche Ansicht würde schon durch die Erfahrung widerlegt. Wir müßten einen großen Theil aus dem Bereiche der Gebildeten unserer Nation ausstreichen, wenn wir durchaus von der Kenntniß der beiden alten Sprachen das Wesen der Bildung abhängig machten. Es sei erlaubt, mit einem Wort auf die Täuschung hinzuweisen, welche in den Begründungen für die unbedingte Forderung klassischer Bildung gewöhnlich betrieben wird. Man wird dann gewöhnlich die Ziele der Wissenschaft bezeichnet finden: „daß sie eine Brücke schaffe zwischen dem Alterthum und der Gegenwart, daß sie die Ideale des Alterthums in Kunst und Litteratur uns vollkommen zu eigen mache". Das sind Ideale der Wissenschaft, welche selbst von den Meistern nicht immer erreicht werden. Aber wie weit steht davon dasjenige ab, was die Schulen wirklich erreichen können und erstreben sollen; an diesem wolle man messen, und dann wolle man fragen: hat man ein Recht zu verlangen, daß alle, deren Beruf höhere Studien fordert, die Vorstufe durchmachen müssen durch Erlernen des Lateinischen und Griechischen? Diese Frage hat die Unterrichtsverwaltung geglaubt, mit „Nein" beantworten zu müssen und hat geglaubt, dieses „Nein" abgeben zu sollen im Interesse sowohl der Gymnasien als der technischen und verwandten Studien, für welche die Schulen allgemeine Bildung vorbereiten sollen"*).

Es geht hieraus wohl unwiderleglich hervor, daß die höchste preußische Unterrichtsbehörde die Ansicht der medicinischen Gutachten nicht theilt, 1) daß ohne Erlernen des Griechischen und Lateinischen sich keine allgemeine Bildung erwerben lasse, 2) daß zum Betreiben höherer Berufsstudien die sogenannte klassische Bildung unentbehrlich sei.

Bonitz' Worte gelten der lateinlosen Realschule, um deren Einführung an Stelle der bisherigen Gewerbeschule es sich damals handelte. Steht nun etwa die lateinische oder officiell sogenannte Realschule I. Ordn., weil sie Latein treibt, tiefer, oder die Bildung, die sie gewährt, der der lateinlosen Schule nach? Einige Gegner der Realschule I. Ordn. sind allerdings so weit gegangen, dies glaubhaft machen zu wollen. Was hält indeß die Unterrichtsbehörde selbst von dem Latein an der Realschule I. Ordn.? Sie sagt in der Erläuterung zur

*) Nach dem stenographischen Bericht über die Verhandlungen des Abgeordnetenhauses 1879 S. 788. Diese Verhandlungen über die Gewerbeschulen sind gesammelt in dem Werke: Das technische Unterrichtswesen in Preußen. Berlin, 1879. Oswald Seehagen.

Unterrichts- und Prüfungsordnung S. 5: „Einen wesentlichen und integrirenden Theil des Lehrplans der Realschule bildet das Lateinische als allgemein verbindliches Lehrobject. Diese Stellung gebührt der lateinischen Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntniß des Zusammenhanges der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntniß des Lateinischen immer oberflächlich bleibt. In dieser Beziehung ist die lateinische Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen beizutragen. Wie richtig dies für Realanstalten ist, bedarf keiner Auseinandersetzung" *). U. a. a. O. „Der Zweck des darin zu ertheilenden Unterrichts ist nicht nur, dem gesammten grammatischen Unterricht der Realschule Einheit und Halt und die für eine wissenschaftliche Spracherlernung in Bezug auf Etymologie und Syntax unentbehrliche Grundlage zu geben, sondern auch ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel und in den oberen Klassen durch die Lectüre eine Anschauung des römischen Geistes und Lebens zu gewähren". — Nach der Prüfungsordnung muß der Realschulabiturient befähigt sein, aus Sallust, Cäsar, Livius früher nicht gelesene Stellen, die in sprachlicher und sachlicher Hinsicht keine besonderen Schwierigkeiten haben, und ebenso aus Ovid und Virgil solche Stellen, die wenigstens im letzten Semester nicht durchgenommen worden sind, mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch zu übertragen; das epische und elegische Versmaß muß ihm bekannt sein. In den Erläuterungen ist noch hinzugefügt, daß auch leichtere Reden des Cicero, Stellen aus der Germania und andere auf Deutschland bezügliche Abschnitte aus den Annalen des Tacitus, eben so einzelne Oden und Stellen aus Horaz gelesen werden können, wie das thatsächlich auch an vielen Realschulen geschieht. Schon bei der Versetzung nach Prima müssen die Realschüler im Lateinischen den grammatischen Theil der Sprache als einen mit Fertigkeit zu verwendenden Besitz innehaben, was durch ein Exercitium, die Uebersetzung eines deutschen Dictats ins Lateinische, nachzuweisen ist *). Dagegen lauten nach dem Reglement der Prüfungen der

*) Auch wird fast bei allen den Realschulen zustehenden Berechtigungen Kenntniß des Lateinischen von den betreffenden Behörden ausdrücklich verlangt.

*) Der Einwand, daß Obiges vom Realschüler zwar gefordert, aber nicht geleistet werde, ist wieder gleichbedeutend damit, daß die staatliche Schulauf-

zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 4. Juli 1834 die Anforderungen an die Gymnasialabiturienten im Lateinischen, an denen die Verfügung vom 12. Januar 1856 keine Aenderung vorgenommen: „Das Zeugniß der Reife im Lateinischen ist zu ertheilen, wenn seine (des Abiturienten) schriftlichen Arbeiten ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen abgefaßt sind und einige Gewandtheit im Ausdruck zeigen, und er die weniger schwierigen Reden und philosophischen Schriften des Cicero, sowie von den Geschichtschreibern den Sallustius und Livius und von den Dichtern die Eclogen und die Aeneide Virgils und die Oden des Horatius im Ganzen mit Leichtigkeit versteht, sicher in der Quantität ist und über die gewöhnlichen Versmaße genügende Auskunft geben kann".

Die Leistungen der Realschule im Lateinischen im Vergleich zu den Leistungen des Gymnasiums werden vielleicht durch die Bemerkung in das richtige Licht gestellt, daß jährlich Dutzende von Realschulabiturienten die Reifeprüfung am Gymnasium nach einer Vorbereitung von, wie Steinbart ausgerechnet hat,*) durchschnittlich 1 Jahr und 4 Monaten ablegen. Erwägt man nun, daß sie den Haupttheil dieser Zeit der Erlernung des Griechischen widmen müssen, so leuchtet ein, daß das Plus an lateinischen Kenntnissen, um das der Gymnasialabiturient den der Realschule überragt, nicht gar so groß sein kann, wie man vielfach anzunehmen geneigt ist; sonst würde es nicht in so kurzer Zeit nachgeholt werden. Aber auf die Kenntnisse kommt es ja auch nicht an, sagt uns Professor Heidenhain:*) „Nicht die Summe des Einzelwissens, nicht die fachliche Vorkenntniß ist es, was dem angehenden Studirenden die Befähigung für gleichviel welches Fachstudium ertheilt, sondern der Grad seiner Heranbildung zu selbstständiger geistiger Thätigkeit" u. s. w. Wenn er dabei dem Gymnasium trotz der Mängel, die er in der von ihm gewährten allgemeinen wissenschaftlichen

---

sichtsbehörde ihre Schuldigkeit nicht thut. Dies ist aber der Realschule gegenüber eben so wenig wie dem Gymnasium gegenüber anzunehmen: führt man doch in fachmännischen Kreisen über die geringen Leistungen der Gymnasialabiturienten speciell auch im Lateinischen Klage. Cfr. Protocoll der Posener Directorenconferenz 1867. Auch bei strengster Aufsicht werden geringe Leistungen stellenweise nicht ausbleiben.

*) Steinbart „Unsere Abiturienten"

*) Deutsche medicinische Wochenschrift. 1879 No. 5. „Die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin.

Bildung bemerkt, unbedingt den Vorzug vor der Realschule zugesteht, beweist er damit nicht, daß auch er noch vollständig befangen ist in dem Glauben an eine besondere formal bildende Kraft der alten Sprachen? Denn es sollte Heidenhain doch nicht unbekannt sein, daß die Realschule mit Ausnahme des Griechischen von allen übrigen Bildungsmitteln des Gymnasiums Gebrauch, ja von den meisten, wie vom Deutschen, Französischen, der Mathematik und den Naturwissenschaften ausgedehnteren Gebrauch macht. Es kann ihm auch nicht unbekannt sein, daß der Unterricht in allen diesen Disciplinen, auch im Lateinischen, wie am Gymnasium von wissenschaftlichen Lehrern ertheilt und von denselben Schulräthen beaufsichtigt wird, daß beständig Realschullehrer, darunter auch klassische Philologen, an das Gymnasium übersiedeln, also auch hier zu brauchen sein müssen. Oder glaubt Heidenhain, daß die angebliche Unfähigkeit der Realschüler für wissenschaftliche Studien etwa in einer besonderen Realschulatmosphäre liege, die auch den tüchtigsten Lehrer unfähig macht? Er muß also, wie sehr er die philologische Einseitigkeit des Gymnasiums an einer anderen Stelle verdammt, doch gerade in dieser überwiegenden Beschäftigung mit den alten Sprachen den Grund für die ihm als feststehendes Dogma geltende geistige Ueberlegenheit des Gymnasiasten über den Realschüler erblicken. Daß dies kein Fehlschluß ist, zeigen ja auch seine Worte: „Unsere Realschulen stehen hinter den Gymnasien bezüglich der sprachlichen Durchbildung bekanntlich weit zurück." Wo der Herr Professor dies her weiß, hält er nicht für nöthig uns zu sagen; wir aber können ihm das Urtheil der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachlehrer am Gymnasium entgegenhalten, die so vielfach über die sprachliche Unbeholfenheit und ungenügende sprachlich-logische Form ihrer Schüler Klage führen, ferner das Gutachten der medicinischen Facultät in Halle*): „Es ist auffällig, wie wenig die Studenten der Jetztzeit ihre Muttersprache beherrschen und wie oft das, was sie in deutscher Sprache schreiben, stilistisch und logisch einen schülerhaften Eindruck macht", und zahlreiche andere ungünstige Urtheile über die sprachliche Durchbildung der Gymnasialabiturienten. Wie reimt sich damit die dem Herrn Professor selbstverständliche „sprachliche Stärke des Gymnasiasten?" Uns aber genügt es, an zweien unserer Gegner nachgewiesen zu haben,

*) Akademische Gutachten über die Zulassung von Realschulabiturienten. Berlin 1870 S. 76.

daß, wenn sie sich auch scheuen es direct auszusprechen, das Dogma von der allein seligmachenden Kraft der alten Sprachen bezüglich der sogenannten formalen Bildung sie vollständig beherrscht. Daß die angebliche geistige Ueberlegenheit des Gymnasiasten besonders in der Kenntniß des Griechischen beruhe, finden wir in den Gutachten nirgends direct ausgesprochen. Vielmehr scheint den meisten Referenten das Griechische nur als wesentlicher Bestandtheil der klassischen Bildung überhaupt und außerdem, wovon später zu handeln, höchstens als Hilfsmittel für das medicinische Studium von Belang. Wir können daher hier, wo es sich um die Bedeutung der alten Sprachen für die allgemeine Bildung handelt, von einer specielleren Würdigung des Griechischen als allgemeinen Bildungsmittels absehen, nachdem wir schon bei Satz I nachgewiesen, daß das Griechische zur Gewinnung einer idealen Bildung, an der ja eingestandenermaßen die Gymnasialpädagogen selbst ihm den größten Antheil zuschreiben, nicht unersetzlich sei. Daß es aber in Bezug auf die sogenannte formale Bildung oder Gymnastik des Geistes dem Lateinischen nachsteht, wird auch von den Aerzten nicht bestritten werden. Der hochgeschätzte Nutzen der Beschäftigung mit der lateinischen Grammatik wird, wie oben nachgewiesen, in der Hauptsache auch dem Realschüler zu Theil und ließe sich durch Vermehrung der lateinischen Unterrichtsstunden in den oberen Klassen der Realschule ohne Ueberlastung der Schüler und Beeinträchtigung der wesentlichen Ziele der Realschule noch erheblich verstärken.*)

Wir haben es bisher vermieden, aus dem medicinischen Lager Stimmen vernehmen zu lassen, welche in das übertriebene Lob der klassischen Bildung nicht einstimmen. Es könnte aber dem ferner Stehenden den Schein erwecken, als wären die Aerzte um der klassischen Bildung willen alle Anhänger des Gymnasiums, wenn auch eines in ihrem Sinne reformirten. Um diesen Schein zu vermeiden, citiren wir in Folgendem statt vieler anderen drei Aussprüche von Aerzten bezw. medicinischen Autoritäten, die ganz anders lauten: In einem der Regierung des Königreichs Sachsen hinsichtlich der Vorbildung der

*) Daß das „Realschullatein", wie es mißachtend wohl genannt wird, nicht nur für den Mediciner, sondern auch für den Juristen ausreiche, dem das Griechische zum Berufsstudium noch entbehrlicher ist als dem Mediciner, hat u. A. der Appellationsgerichtsrath Dr. A. Reichensperger in der Octoberconferenz 1873 ausgesprochen und darauf hin für die Zulassung der Realschulabiturienten zum juristischen Studium plaidirt.

künftigen Mediciner im Jahre 1847 erstatteten Gutachten sagt der als Arzt und medicinischer Schriftsteller hochgeschätzte Professor Dr. H. E. Richter in Dresden*): „Es ist bekannt, daß die neueren Fortschritte sowohl der modernen Sprachwissenschaft als der sämmtlichen Naturwissenschaften es möglich machen, die Realien in ebenso strenger, formell bildender Weise zum Unterricht zu benutzen, wie es ehedem fast nur mittels der alten Sprachen möglich war. Das Humanagymnasium schneidet dem künftigen Gelehrten einen großen und wichtigen Theil jener allgemeinen Menschenbildung ab, um ihn einseitig für gewisse Fächer zuzurichten. Diese Fächer, für welche man den Humanisten dressirt, sind: die Philologie, die Theologie, die Jurisprudenz. Der Philosoph und der Mediciner sind es, welche darunter leiden müssen, denn sie bedürfen der vollen allseitigen Welt- und Selbst-erkenntniß!" Und ein älterer noch lebender Arzt und Sanitätsrath läßt sich in einer gedruckten Beleuchtung des Berliner Aerztegutachtens wie folgt vernehmen:**) „Nachdem selbst der begabteste Schüler 7, wohl auch 8 Jahre die lateinische und griechische Grammatik und Syntax in sich aufgenommen hat, wie eine schlechtschmeckende Medicin, nachdem ihm über dem erzwungenen Bemühen, den dem jugendlichen Alter ziemlich heterogenen Inhalt der alten Klassiker zu entziffern, der Inhalt meist verleidet ist, bekommt er erst in den letzten ein oder zwei Jahren der Schulzeit eine Ahnung von der Schönheit der Sprache als solcher und von der Vortrefflichkeit dessen, was durch dieselbe ausgedrückt ist. Wenige wissen die lateinische und griechische Poesie zu würdigen, und die Allerwenigsten vermögen, selbst mit dem besten Rüstzeug versehen, auf der Universität einen alten Klassiker zur Hand zu nehmen und ihn zu lesen, wie man ein anderes Buch liest. Das sind die Begabtesten. — Die Anderen, und das sind, wie natürlich, die meisten, lernen auch, was für eine Abiturientenprüfung verlangt wird, aber fragt mich nur nicht wie? — Sie fassen die Sache fast ausschließlich und mühsam genug mit dem Gedächtnisse und der ihnen zu Gebote stehenden Combinationsgabe auf und danken den Göttern, sobald sie ihren Cicero und Sophokles an die Wand werfen können. Das sind, wie gesagt, die Meisten, also auch die Meisten im ärztlichen

*) Nach der in Strack's Centralorgan 1879 veröffentlichten Mittheilung des Herrn Oberlehrer Engelhardt in Dresden.

**) Salomon, Die Medicinische Gesellschaft in Berlin und die Realschulen erster Ordnung. Bromberg 1879.

Stande haben eine derartige klassische Bildung genossen. Wie nun nach solcher gymnasialer Erziehung ein höherer Sinn für Humanität, ein bedeutenderer Schönheitssinn, ein größerer Gedankenreichthum und ein feurigeres Streben nach Wahrheit entstehen soll als nach anderen Erziehungsmethoden, wird wohl nur denen faßlich sein, die die oben gegebene Schilderung nicht für zutreffend halten." Und Fick, Professor der Physiologie in Würzburg, sagt: „Ich will keineswegs läugnen, daß der Kenner der griechischen Sprache an den Erzeugnissen der griechischen Literatur noch mehr Genuß hat als Andere. Ich selbst gehöre zu denen, welche gern hie und da eine schöne Stelle des Homer oder Sophokles, die im Leben begegnet, im Urtext nachsehen. Aber wie theuer ist dieser Genuß erkauft. Die meisten erwerben die Fähigkeit dazu auf Kosten einer gänzlichen Verkümmerung des sinnlichen Anschauungsvermögens, sie können sich die einfachsten räumlichen Verhältnisse nicht vorstellen, etwa warum dem zunehmenden Mond links, dem abnehmenden rechts ein Stück fehlt, oder warum eine Sonnenfinsterniß nur im Neumond, eine Mondfinsterniß nur im Vollmond stattfinden kann, das Getriebe einer Dampfmaschine ist ihnen ein unlösbares Räthsel. Unsere Mediciner, deren Mängel mir namentlich nahe liegen, haben über der Beschäftigung mit τύπτω die Fähigkeit verloren, sich vorzustellen, wie das optische Bild eines Gegenstandes auf der Netzhaut zu Stande kommt, was ihnen doch viel nöthiger ist," 2c.*)

Es muß hier noch auf einen Punkt eingegangen werden, der für die Frage der Ebenbürtigkeit der Realschulbildung mit der des Gymnasiums von Belang ist, nämlich die Cursusdauer beider Anstalten. Denn es ist ja unbestritten, daß schon ein Unterschied von einem Jahre nicht nur für das Maß der Kenntnisse, sondern mehr noch für die geistige Gesammtreife des Schülers unter Umständen sehr in's Gewicht fallen kann. Auch hier wieder hat die Realschule gegen vorgefaßte Meinungen anzukämpfen. Die ältere Realschule hatte einen 8jährigen, ja wohl nur einen 7jährigen Cursus und entließ ihre Abiturienten im Durchschnitt mit 17 Jahren. Durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom Jahre 1859 wurde, wie bereits oben gesagt, der Cursus der Realschule I. Ordn. auf 9 Jahre verlängert und dies steigerte seitdem das Durchschnittsalter, so daß dasselbe gegenwärtig nach Stein-

*) A. Fick, Betrachtungen über die Gymnasialbildung. Veröffentlicht im Pädagogischen Archiv 1876 S. 460 u. f.

bart's sorgfältigen Ermittelungen 18,8 Jahr ist. Wenn das Durchschnittsalter der Gymnasialabiturienten immer noch fast ein Jahr mehr beträgt, so erklärt sich das einfach daraus, daß die Gymnasien in Folge ihrer bevorzugten Stellung von einer großen Zahl Schüler, meist vom platten Lande, besucht werden, die wegen mangelhafter Vorbildung, vielfach auch wegen geringer Befähigung, später in die oberen Klassen gelangen und hier die mit dem Examen verbundenen Beneficien und Privilegien gleichsam ersitzen. Solche Schüler finden sich namentlich in Menge in den östlichen Landestheilen Preußens, während umgekehrt die Realschulen in den rheinischen Industriestädten sich durch jugendliches Alter ihrer Abiturienten (18,3 Jahre im Durchschnitt) auszeichnen. Ebenso große Verschiedenheiten finden sich aber auch bei den Gymnasien. Bei solchen, die halbjährige Curse haben, ist es nicht nur möglich, sondern häufig der Fall, daß Schüler mit 17—18 Jahren das Abiturientenexamen machen. Der Umstand, daß diese Schüler gerade die begabtesten sind, gleicht den Mangel des Alters so vollständig aus, daß diese jüngeren Abiturienten in der Regel das beste Examen machen und gegen ihre Zulassung zu Universitätsstudien kein Einspruch erhoben wird. Auch ist nie darüber Klage geführt worden, daß diese jüngeren Studenten sich ihrer Aufgabe nicht gewachsen gezeigt hätten. Was bei den Gymnasialabiturienten als unbedenklich gilt, soll nun bei den Realschulabiturienten ein Vorwurf sein? Während in Wirklichkeit die Zahl der jungen Abiturienten des Gymnasiums nur etwas kleiner ist als die der Realschule, sollen die letzteren alle, jung und alt, für Universitätsstudien nicht die erforderliche geistige Reife haben, die des Gymnasiums alle unbedenklich. Das heißt doch nicht mit gleichem Maße messen. Hängt doch die geistige Reife keineswegs vom Lebensalter allein ab, und lehrt doch die Erfahrung, daß, je höher der Realschule die Ziele gesteckt wurden (das ist die einfache Folge der Erweiterung ihrer Berechtigungen), desto mehr sich auch die Anforderungen an die geistige Durchbildung der Schüler steigerten. Unverkennbar ist dies sowohl nach 1859 wie insbesondere seit 1870, wo der Realschule die Zulassung zu Universitätsstudien innerhalb der philosophischen Facultät eingeräumt wurde, eingetreten. Welchen günstigen Erfolg aber diese Steigerung der Ansprüche an die Gesammtreife gehabt hat, zeigen die Ergebnisse der Staatsprüfungen zum Oberlehrer-Examen, bei denen in den gemeinschaftlichen Fächern: Mathematik, Naturwissenschaften und neueren Sprachen die früheren Real-

schüler nachweisbar sich denen des Gymnasiums mindestens gewachsen zeigten*). Die noch neuerdings wieder ausgesprochene Behauptung**), daß die Realschüler früher zum Ziele gelangten, die Anstalt schneller absolvirten und **darum** an geistiger Reife den Gymnasiasten nachstünden, hat bezüglich der Realschule I. Ordn. ihren Grund längst verloren. Daß Schüler zur Absolvirung der Anstalt weniger als 9 Jahre brauchen, kommt immer seltener vor; daß es am Gymnasium nicht selten vorkommt, ist bekannt genug.

Es ist also der Nachweis geführt, daß die Realschule keine Fachschule, sondern eine allgemeine Bildungsanstalt ist, daß sie, mit nur zum Theil anderen Mitteln, eine Vorbereitung gewährt, die nach der Ansicht der preußischen Unterrichtsbehörde für wissenschaftliche Studien ausreicht. Die Frage, ob dieselbe der gymnasialen ebenbürtig, ist theoretisch gar nicht zu entscheiden, weil es an einem absoluten Maßstabe für die Ergebnisse der Erziehung und des Unterrichts durchaus fehlt. Hier können, wie Professor Heidenhain ganz richtig sagt, nur die practischen Erfahrungen entscheiden. Diese aber haben, soweit sie vorliegen, bereits zu Gunsten der Realschule entschieden, und es wird bei Satz VII unsere Aufgabe sein, den Nachweis zu führen, daß die von Professor Heidenhain angeführten ungünstigen Erfahrungen auf Irrthümern, um nicht zu sagen, Entstellungen, beruhen. Nach den obigen ausführlichen Mittheilungen über Aufgabe und Ziele der Realschule I. Ordn. werden wir uns kurz fassen können bei der Widerlegung des folgenden Satzes:

III. **Der Begriff der Realschule sei überhaupt ein schwankender, die Realschulmänner selbst über die Organisation dieser Anstalt nicht einig. Einer so unfertigen Anstalt könnte nicht eine so wichtige Berechtigung ertheilt werden*****).

Die Realschule hat, wie in früheren Zeiten und bis in die neueste Zeit auch das Gymnasium, mancherlei Wandelungen durchgemacht. Für die Zulassung aber zum medicinischen wie zu den Facultätsstudien

*) Vergleiche Steinbart, Unsere Abiturienten, und Gandtner, Anhang zu dem Berichte der Unterrichtskommission vom 7. Februar cr. betreffend die Zulassung der Realschüler zum Studium der Medicin.

**) Lothar Meyer, Ueber akademische Lernfreiheit. Lindau's Nord und Süd. 1879.

***) Hirschberg u. a. a. O.

überhaupt handelt es sich nicht um Realschulen im Allgemeinen, deren es allerdings in Deutschland mehrere Arten giebt, sondern um eine ganz bestimmte Kategorie derselben, nämlich um die amtlich sogenannte preußische Realschule I. Ordn., deren Verfassung durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 — die letzte Feststellung des Lehrplans der Gymnasien ist nur 3 Jahre älter! — also seit zwanzig Jahren, genau festgestellt ist und über deren Ziel nicht der geringste Zweifel besteht*). Der Vorwurf ferner, daß in den Kreisen der Realschulmänner über die weitere Entwickelung der Realschulen im Allgemeinen verschiedene Ansichten bestanden haben und zum Theil wohl auch noch bestehen, ist ganz nichtssagend, da über die künftige Gestaltung des Gymnasiums eben so verschiedene, ja wohl noch weit mehr auseinander gehende Meinungen sich seit langer Zeit geltend machen und immer geltend machen werden und müssen, wenn nicht eine Stagnation in unserem Schulwesen eintreten soll. Das Statut des Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Vereins spricht es ausdrücklich aus, daß es nur die Realschule I. Ordn. in dem durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung ihr verliehenen Character ist, für deren Gleichberechtigung mit dem Gymnasium wir kämpfen. Für die Gleichberechtigung der Realschule I. Ordn. mit dem Gymnasium ist auch der Schulreformator Ostendorf und zwar wiederholt eingetreten, und es ist ihm nie eingefallen, wie Herr Dr. Hirschberg behauptet, den Gymnasialabiturienten das Recht des gelehrten Studiums zu reserviren. Vielmehr betonte Ostendorf ausdrücklich das Recht der Real-

*) Wenn die Petition des Duisburger Curatoriums die Berechtigung zum Studium der Medicin auch für die „ähnlich organisirten Anstalten der übrigen deutschen Staaten" fordert und die Verschiedenheit der Studienpläne, welche der Sachverständigen-Commission vorgelegen, dieser angeblich ein Bedenken gegen die Zulassung eingeflößt hat: so ist es doch nicht einzusehen, wie dieses Bedenken dazu führen konnte, die preußische Realschule I. Ordn. und alle diejenigen deutschen Anstalten, die denselben Lehrplan befolgen, ebenfalls zurückzuweisen. Ist doch auch seinerzeit die Summe der seit 1859 der Realschule I. Ordn. zustehenden Berechtigungen nicht allen Realschulen, sondern nur denen, die bereits in ihrer Lehrverfassung und in ihren Leistungen den Anforderungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung an die Realschule I. Ordn. entsprachen, gegeben worden. Es konnte nicht ausbleiben, daß die anderen Realschulen sich dem Lehrplan der Realschule I. Ordn. accomodirten, um in die höhere und mehrberechtigte Kategorie aufgenommen zu werden. Und das wird denn auch die Zulassung zum medicinischen Studium sicher bei allen den Realschulen bewirken, die nicht durch Ausschluß des Lateinischen von vornherein auf die Zulassung zu Universitätsstudien verzichtet haben.

schule I. Ordn. auf Gleichstellung mit dem Gymnasium, so lange die eine so wenig wie das andere eine für alle Berufsarten in gleicher Weise geeignete Vorbildung gewähre. „Der Einseitigkeit des Gymnasiums gegenüber“, sagt er Michaelis 1871 in seiner Einführungsrede in Düsseldorf, „kann die Einseitigkeit der Realschule volle Anerkennung beanspruchen; auch halte ich den Besuch der Universitäten durch Abiturienten beider Anstalten als einen Uebergangszustand für nothwendig. Die Vorzüge und Mängel dieser und jener Abiturienten müssen nebeneinander hervortreten, um eine heilsame Rückwirkung auf beiderlei Anstalten auszuüben.“

Der Unterschied zwischen den preußischen Realschulen I. Ordn. unter einander aber ist kaum so groß wie der zwischen den preußischen Gymnasien und selbst die Abweichung der sogenannten Realgymnasien, wie in Süddeutschland die Realschulen I. Ordn. genannt werden, jedenfalls nicht größer als die vieler außerpreußischen Gymnasien in Deutschland von den preußischen. Die angebliche große Verschiedenheit der den Namen Realschule führenden Anstalten kann also ebenso wenig ein Bedenken gegen Ertheilung einer Berechtigung an sie abgeben, wie ein solches seinerzeit obgewaltet hat, durch Uebereinkunft der Regierungen allen Abiturienten deutscher Gymnasien die Zulassung zu Staatsprüfungen in allen Staaten einzuräumen. Nicht der Begriff der Realschule I. Ordn. ist ein schwankender und unsicherer, sondern hin- und herschwankend sind vielmehr die Urtheile der ferner Stehenden über die Realschule, und unsicher tastend ihre Meinung über das Realschulwesen im Allgemeinen und die Realschule I. Ordn. im Besonderen. Wie weit das geht, beweist unter anderen der Unterschied, den man vielfach zwischen der preußischen bezw. norddeutschen Realschule I. Ordn. und dem süddeutschen Realgymnasium macht. Ist doch in Marburg neuerdings der Fall vorgekommen, daß der Decan der medicinischen Facultät, ein Gegner der Realschule, zwei Abiturienten des Realgymnasiums (Wiesbaden) immatriculirt hat, weil er, geblendet durch das stolze Flattern der im Grundworte entfalteten wohl bekannten Flagge die dadurch gedeckte Contrebande übersehen hat, wie greifbar sie auch aus dem Bestimmungsworte herauslugt. Wenn in diesen und ähnlichen Fällen die hergebrachten Vorstellungen sich mächtig genug erweisen, die schlechte Wirkung des Wörtchens „real“ aufzuheben, so dürfen wir uns nicht wundern über das der Realschule in vielen Kreisen entgegengebrachte Mißtrauen. Scheint doch der ideale Nimbus, der ihre

ältere und bevorzugte Schwester umschwebt und für ihre Herrschaft so wesentlich ist, mit dem Namen Realschule unvereinbar.

IV. Die Gymnasialbildung sei für den Mediciner auch darum nothwendig, weil er zum Verständniß der Terminologie sowie der Geschichte seiner Wissenschaft die Kenntniß der griechischen Sprache, die auf der Realschule nicht gelehrt wird, nicht entbehren könne.

Es ist eine Thatsache, die weder zu bestreiten noch zu ändern ist, daß der Mediciner nach überstandenem Abiturienten-Examen nur noch ausnahmsweise ein griechisches Buch in die Hand nimmt, daß den meisten Studenten der Medicin die Etymologie der großentheils aus dem Griechischen entlehnten Kunstausdrucke sehr gleichgültig ist*) und daß sie, wie auch die meisten Juristen und anderen Nichtphilologen, ihre griechischen Kenntnisse nach wenigen Jahren größtentheils, ja manche so gänzlich vergessen, daß ältere Aerzte dem Schreiber dieses gestanden haben, nicht mehr griechisch lesen zu können.**) Die Frage, ob unsere Aerzte auf der Universität die Schriften des Hippokrates und Galen in der Ursprache gelesen oder überhaupt gelesen, wird, an sie gerichtet, unter 100 Fällen 99mal mit Achselzucken, wenn nicht mit Hohn dahin beantwort, man habe auf der Universität wichtigere Dinge zu thun gehabt.***)

Danach scheint es, als könnten wir uns die Widerlegung obigen

*) Fick, Professor der Physiologie in Würzburg, erzählt, daß er beim medicinischen Staatsexamen „selten eine Antwort bekomme, wenn er bei passender Gelegenheit nach der Bedeutung und Etymologie eines griechischen Kunstausdruckes frage." Er bestätigt damit nur Du Bois-Reymond's Erfahrungen, welcher sagt: „Die Unsicherheit in der lateinischen Formenlehre, die Beschränktheit des lateinischen und griechischen Wortschatzes, die Unfähigkeit z. B. griechische Kunstausdrücke herzuleiten, sind bei vielen unserer Mediciner wenige Jahre nach bestandener Maturitätsprüfung der Art, daß die dadurch verrathene mangelhafte Schulung zur Zeit der Prüfung wohl nur durch mechanische Abrichtung übertüncht war."

**) Alle diese Herren können sich auf den Reichskanzler Bismarck berufen, von dem uns Busch folgende characteristische Aeußerung berichtet: „Das Griechische habe ich ganz vergessen. Ich begreife überhaupt nicht, wie man das so eifrig betreiben kann. Es ist wohl bloß, daß die Gelehrten nicht im Werthe mindern wollen, was sie selbst mühsam erworben haben."

***) Vergl. auch Küchenmeister a. a. O. S. 10 u. ff., der unter anderen sagt: „Man stelle doch eine Enquete auf Ehrenwort darüber an, wie viel Mediciner auf der Universität oder im späteren Mannesalter die medicinischen und naturwissenschaftlichen Schriften von Hippokrates, Aristoteles, Aretaeus und dem

Satzes, weil er garnicht ernstlich gemeint sein könne, ersparen; wir sind indeß verpflichtet, auch das Interesse derjenigen zu berücksichtigen, die sich zur Aufgabe stellen, die historische Seite des medicinischen Studiums zu pflegen. Auch fällt das, freilich für den Laien schwer begreifliche Wort Virchow's ins Gewicht, daß die ganze neuere Medicin noch auf den Schultern der alten griechischen Aerzte stehe. Wenn dieser Satz, dessen Richtigkeit die Fachleute prüfen mögen, begründet ist, sollten freilich die Mediciner auf das Studium der Schriften der griechischen Aerzte mehr Fleiß verwenden; dabei ist indeß zu bemerken, daß die griechischen Kenntnisse, welche die meisten vom Gymnasium mitbringen, zur Lectüre des Hippokrates und Galen nicht ausreichen und das Sichhineinlesen den meisten recht viel Fleiß und Mühe kosten dürfte, die der künftige praktische Arzt wohl besser anwenden kann. Dies ist wohl auch die Meinung der ärztlichen Referenten, die sie allerdings in den Gutachten verschwiegen haben. Und die leidende Menschheit, die nicht nach Hippokrates curirt, wohl aber gesund werden will, wird nicht dem gelehrtesten, sondern dem tüchtigsten Arzte den Vorzug geben, auch wenn er seit seiner Schulzeit nie wieder ein griechisches Buch angesehen, sein griechisches Wissen ganz vergessen oder wohl gar nie Griechisch getrieben hat. Ist also das Griechische um der allgemeinen Bildung willen auch für den Arzt nicht durchaus nöthig, und das glauben wir oben nachgewiesen zu haben: so liegt in dem Berufsstudium selbst für den Mediciner kein zwingender Grund, seine wissenschaftliche Vorbildung auf dem Gymnasium zu empfangen. Denn was zum Verständniß der Etymologie dem Studenten der Medicin an griechischen Kenntnissen wünschenswerth ist, kann sich derselbe unschwer auch auf der Realschule aneignen, die in ihren Lehrkräften zu einem fakultativen Cursus im Griechischen die Mittel besitzt und vielfach schon jetzt Gelegenheit bietet. Zum Verständniß des Inhalts aber, denn um diesen, nicht um die Form, kann es sich ja bei den medicinischen Schriften wesentlich nur handeln, bietet eine gute Uebersetzung ein viel besseres Mittel als das Original, das die meisten schon deshalb verwerfen werden, weil ihnen das Studium desselben zuviel von der Zeit und Mühe kosten würde, die sie bei dem immer zunehmenden Umfange der medicinischen Wissenschaft durchaus auf ihre Fachstudien verwenden

Hippokratischen Interpreten Galen in der Ursprache gelesen oder nur nachgesehen haben. Kaum 3—5 Procent aller lebenden Gymnasialmediciner thun dies, würde die Antwort einer gewissenhaften Enquete lauten."

müssen. An Medicinern, die durch die Richtung ihres Geistes wie ihres Bildungsganges sich mit Vorliebe dem Studium der Geschichte der Medicin und der medicinischen Theorien zuwenden, wird es in Deutschland bei der ausgesprochenen, auch bei Realschülern nach unserer Erfahrung vielfach vorhandenen Neigung zur Büchergelehrsamkeit nie fehlen, auch wenn, was von diesen gar nicht erstrebt wird, die Vorbildung für das medicinische Studium ausschließlich den Realschulen überwiesen würde. Daß die Kenntniß der griechischen Literatur einen wesentlichen Bestandtheil der sogenannten klassischen Bildung ausmacht, und diese Kenntniß natürlich am besten aus den Quellen gewonnen wird, wollen wir nicht einmal durch die Anführung der Thatsache anfechten, daß Leute wie Schiller, Göthe und Herder, an deren klassischer Bildung wohl Niemand zweifeln wird, des Griechischen kaum mächtig oder als Männer doch nicht mehr soweit mächtig waren, um die griechischen Schriftsteller im Original zu lesen,*) ja daß sie selbst bezüglich des Homer sich an die Voß'sche Uebersetzung hielten. Aber nachdem wir bereits oben nachgewiesen zu haben glauben, daß ideale und allgemeine, damit auch klassische Bildung im besten Sinne des Wortes ohne Kenntniß der alten Sprachen möglich ist, daß also um dieser willen der Mediciner das Gymnasium nicht zu besuchen brauche, können wir mit einem so competenten Gewährsmanne wie Küchenmeister die Behauptung, das Griechische sei dem Mediciner zu seinem **Berufsstudium** nothwendig, nur für eitel Wortgepränge erklären. Indeß nöthigen uns die Behauptungen der medicinischen Gutachten über den Werth oder Nichtwerth der des Griechischen ermangelnden Realschulbildung für das medicinische Studium dazu, gestützt auf medicinische Autoritäten wie Richter, Lebert, Hueter, Eulenburg, Fick, Hensen, Küchenmeister u. s. w. u. s. w. auseinanderzusetzen, daß, soweit es sich um **Vorbildung** für das **medicinische Berufsstudium** handelt, die Realschulbildung trotz der mangelnden Kenntniß der griechischen Sprache der des Gymnasiums eher überlegen ist, als nachsteht.

*) Näheres darüber bei Küchenmeister loc. cit., der die Quellen genau citirt und die Behauptung, daß der Mediciner bezw. Arzt das Griechische zu seinem Studium brauche, überhaupt so gründlich und mit soviel Humor widerlegt, daß wir nichts hinzuzusetzen wüßten. Sein Urtheil aber fällt um so mehr ins Gewicht, als ihm an vorzüglicher, sich auch auf gründliche Kenntniß des Griechischen erstreckender philologischer Bildung wohl nur wenige lebende Aerzte gleichkommen dürften.

Daß der Realschüler eine bessere Kenntniß der französischen Sprache gewinnt als der Gymnasiast, wird wohl auch von den schlimmsten Gegnern nicht bestritten; daß der erstere die Kenntniß des Englischen voraus hat, ist bekannt. Der Einwand, daß der Mediciner sich die Kenntniß beider Sprachen später aneignen könne, ist hinfällig, weil er hierzu kaum die Zeit, selten die Gelegenheit und meist auch trotz seiner sprachlichen Schulung keine Lust hat. Welche hohe Bedeutung aber die Kenntniß der französischen und englischen medicinischen Werke und namentlich der Fachzeitschriften für den deutschen Arzt hat, mag man bei Hueter und Küchenmeister nachlesen; auch braucht hier wohl kaum bemerkt zu werden, daß man der modernen Fachliteratur nicht immer, wie meist der alten gegenüber, in der Lage ist, eine Uebersetzung benützen zu können; die Nichtkenntniß des Englischen bezw. mangelhafte Kenntniß des Französischen macht daher das Studium der englischen und französischen medicinischen Werke jetzt den meisten Aerzten unmöglich. Handelt es sich also um die Abwägung des Werthes des Griechischen und Englischen für den Mediciner, stellt man mit Küchenmeister die Frage: „Bietet das Englische dem Mediciner ebensoviel Vortheile für seine Wissenschaft als das Griechische?“ so können wir Küchenmeister die Antwort überlassen: „Das wird jeder Kenner der Medicin der Jetztzeit mit einem „Ja“, und zwar mit einem „ja wohl, verhältnißmäßig selbst mehr“ beantworten müssen.“ „Denn,“ fährt er fort, „das aus den alten Griechen zu Erlernende ist mehr nur noch geschichtlich, das wirklich Brauchbare aus ihnen längst für den Unterricht in der Medicin aller gebildeten Nationen in deren Muttersprache verwendbar gemacht und verwendet worden.“ Daß die Aerzte auf die Kenntniß des Englischen und auf die bessere Kenntniß des Französischen, die der Realschüler aufzuweisen hat, so geringen Werth legen, erklärt sich wohl einfach aus dem Umstande, daß sich die Mehrzahl an den Auszügen und Bearbeitungen bezw. Uebersetzungen, welche die medicinischen Zeitschriften und Werke bringen, genügen lassen und daß nur ausnahmsweise einer oder der andere, der sich die erforderlichen Sprachkenntnisse angeeignet hat, an das Studium der Originalwerke herangeht. Daß dies nicht zum Vortheil der Wissenschaft ist, werden diejenigen, welche auf das Quellenstudium der griechischen Aerzte so großen Werth legen, am wenigsten bestreiten können.

Wenn nun schon, immer vorausgesetzt, daß die allgemeine Bildung des Realschülers für Fakultätsstudien ausreicht, daß insbesondere,

woran Hueter, Eulenburg, Küchenmeister nicht zweifeln, auch seine Kenntniß der lateinischen Sprache für das medicinische Studium genügt, in der sprachlichen Vorbildung für dasselbe der Realschüler im Vortheil ist: so ist seine Ueberlegenheit auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete und in dem für jeden Naturforscher, also auch für den Arzt so unentbehrlichen Zeichnen, sowie endlich, last not least, an der für den Arzt so außerordentlich wichtigen manuellen Geschicklichkeit und Anstelligkeit in die Augen fallend. Auch die meisten Gutachten konnten nicht umhin, diese Ueberlegenheit anzuerkennen, fühlen sich aber durch ihren Standpunkt veranlaßt, den Werth dieser Vorzüge möglichst herunterzudrücken und herabzusetzen. Nun weiß man doch aus zahlreichen Kundgebungen der hervorragendsten Aerzte älterer und neuerer Zeit, daß die Medicin gerade soviel Wissenschaft enthält, als Naturwissenschaft darin ist*) und daß, was außer der Naturwissenschaft in ihr enthalten, wesentlich Sache der ärztlichen Kunst**) ist, die man, wie jede Kunst, noch weniger als die Naturwissenschaft aus Büchern allein erlernen kann. Sollte man sich aber aus gewissen ärztlichen Gutachten allein ein Urtheil darüber bilden, welche Vorbildung und welche Eigenschaften ein angehender Mediciner besitzen muß: so müßte man glauben, daß die Medicin wie die Theologie oder klassische Philologie ein specifisch gelehrtes oder Bücherstudium sei, zu dem man sich freilich bis jetzt nicht besser vorbereiten konnte, als durch eine neunjährige überwiegende Beschäftigung mit den alten Sprachen. Denn daß diese für den künftigen klassischen Philologen und den Theologen die beste Vorbereitung abgeben, wird ja auch von den Realschulmännern gern anerkannt, wenn auch, wie eines der ärztlichen Gutachten sehr richtig bemerkt, einige naturwissenschaftliche und etwas mehr moderne Bildung überhaupt auch den Theologen und Philologen noth thäte.***)

*) Was Beneke in seinem Gutachten mit der Bemerkung „die Medicin sei von jeher und auch heute noch, in erster Linie Wissenschaft überhaupt und erst in zweiter Linie Naturwissenschaft und naturwissenschaftliche Kunst", hat sagen wollen, ist ihm wohl selber kaum klar gewesen.

**) Hippokrates nennt die Medicin stets eine Kunst (τέχνη), so gleich wiederholt in seinem berühmten Schwure und in den ersten Worten der Lex: Ἰητρικὴ τεχνέων μεν πασέων ἐστὶν ἐπιφανεστάτη. Die Scheu, zu den Gewerbetreibenden gerechnet zu werden, scheint unsere Aerzte zu der entgegengesetzten Auffassung zu treiben, wonach in der Medicin die Wissenschaft Alles, die Kunst Nebensache ist.

***) Auch Lothar Meyer sagt: Es ist ganz unglaublich, wie wenig die

Daß zum Studium der Medicin wie der Naturwissenschaften vor allem die Fähigkeit gehört, zu sehen, zu beobachten, das Gesehene zu vergleichen, die Erscheinungen auf ihre Ursachen zurückzuführen, aller dieser Dinge ist auch gelegentlich in den Gutachten Erwähnung geschehen, aber doch nur als einer Sache, die man sich jederzeit, also auch noch auf der Universität oder im Colleg aneignen kann. Jeder Lehrer der Naturwissenschaften weiß aber, wie wir aus langjähriger Erfahrung, welche Schwierigkeit das Sehen- und Beobachtenlernen selbst dem wohlbefähigten Schüler verursacht und daß in der That jahrelanger sorgfältiger, durch Zeichnen unterstützter Unterricht dazu gehört, um diejenige Uebung im naturwissenschaftlichen Sehen zu erlangen, ohne die ein naturwissenschaftliches Studium gar keinen Erfolg haben kann. Jeder vorurtheilsfreie Arzt weiß ferner, wie wenig das Gymnasium für die Bildung des Auges überhaupt und des Beobachtungssinnes insbesondere thut. Gelangt doch nicht einmal die nach dem Urtheile gewiegter Fachmänner unter den Universitätsprofessoren für die Ausbildung des Mediciners so wichtige Naturgeschichte zu ihrem Rechte;*) Chemie wird gar nicht gelehrt, Physik zwar gelehrt, aber wegen mangelhafter mathematischer Bildung von den meisten Schülern des Gymnasiums nicht verdaut und schon deshalb gering geschätzt, weil sie nicht Prüfungsgegenstand ist.**) Darf man sich da einerseits über die in Folge des

meisten gebildeten Männer unserer Zeit geübt sind, irgend einen Gegenstand oder eine Erscheinung richtig zu sehen, das Gesehene in Wort, Schrift oder Bild genau wiederzugeben oder gar einen zuverlässigen Schluß auf den ursächlichen Zusammenhang des beobachteten Vorganges zu ziehen."

*) Vergl. 1) Fischer, Professor der Mineralogie: Ueber die Bedeutung der naturgeschichtlichen Studien für den Arzt. (Pädagogisches Archiv 1879.) 2) Weißmann, Professor der Zoologie: Die Bedeutung der Zoologie für das Studium der Medicin. (Allgem. Augsb. Zeitung 1879, Nr. 95). 3) Hueter, Professor der Chirurgie: Der Arzt in seinen Beziehungen zur Naturforschung und den Naturwissenschaften. Leipzig 1878 S. 10. 4) Fick, Professor der Physiologie: Ueber die Vorbildung des Arztes. Pädag. Archiv 1878 pg. 644.

**) Wir vermeiden es, die Mängel der Ausbildung des Gymnasiasten in der reinen Mathematik stärker zu betonen, weil wir überzeugt sind, daß das Gymnasium dieselben weit eher als die auf dem Gebiete der Naturwissenschaften und zwar ohne erhebliche Aenderungen seines Lehrplans beseitigen könnte. Schon jetzt ist in Folge des Druckes, der von oben ausgeübt wird, eine entschiedene Besserung zu bemerken, und manche Gymnasien mit 8 oder 9 aufsteigenden Klassen, die sich eines besonders befähigten und energischen Lehrers erfreuen, leisten in der Mathematik entschieden gutes und entlassen Abiturienten, deren Durchschnittsleistungen denen der Realschule I. O. nur im Umfange nachstehen. Wie wenig

einseitigen Bücherstudiums immer mehr zunehmende Kurzsichtigkeit der Gymnasiasten (2/3 aller Primaner sind kurzsichtig) wundern, andererseits bei den meisten Gutachten über den unverkennbaren Mangel an Verständniß dessen, worauf es eigentlich beim Studium der Medicin ankommt, wenn ein wissenschaftlicher Arzt und nicht ein bloßer Routinier oder Receptenschreiber gebildet werden soll. Scheinen doch die meisten der Herrn Referenten keine Ahnung davon zu haben, daß wenn irgendwo, so auf diesem Gebiete das Sprichwort zutrifft: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr? Die Erfahrung jedes naturwissenschaftlichen Lehrers beweist, daß in den meisten Fällen die Fähigkeit, Naturobjecte richtig zu sehen, schon in den oberen Klassen nur noch sehr schwer erlernt wird, wenn sie nicht auf früheren Stufen, ja von Kindheit auf, an leichteren Objecten fleißig geübt worden ist. Warum sieht denn ein Hirtenjunge auch ohne Unterricht mehr in der Natur als die meisten gleichaltrigen Städter? Weil er durch seine Umgebung und durch äußere Nöthigung zur Uebung des Auges fortwährend angeregt wird.*) Wer da meint, ein normales Auge (wenn man ein

---

allgemein indeß dieser Fortschritt und wie wenig den Gymnasiasten im Allgemeinen die Anwendung der mathematischen Wahrheiten auf physikalische Erscheinungen geläufig ist, auch denen, die Medicin studiren, zeigen die Erfahrungen des Professor Fick (Ueber die Vorbildung des Arztes, im Pädagogischen Archiv 1878 veröffentlicht), der den meisten Medicinern die zum Verständniß der physiologischen Vorgänge erforderliche mathematische Bildung durchaus abspricht. Dasselbe hatten freilich bereits einige der Facultätsgutachten 1869, zum Theil in der schneidendsten Weise gethan. Und verstummt sind die Klagen über ungenügende mathematische Vorbildung der Gymnasiasten, wie gesagt, auch neuerdings keineswegs, so bei Du Bois-Reymond; auch die meisten ärztlichen Gutachten geben ihnen Ausdruck.

*) Pfeiffer, Medicinalrath in Weimar (die projectirte Verlängerung der Studienzeit für Mediciner. Medicinische Wochenschrift 1877, Nr. 46 und 47) sagt: „Der Mangel an positiven Schulkenntnissen ist es jedoch nicht allein, der dem Mediciner den Anfang seiner Studien erschwert und viele kostbare Zeit verschlingt. Es ist vor allen Dingen der Mangel an Ausbildung jener geistigen Facultät, die die Grundlage für jede gedeihliche naturwissenschaftliche Bildung ist, d. i. des Beobachtungssinnes. Diese Ausbildung kann nicht bis zum Universitätsstudium aufgeschoben und ihm überlassen werden. Der Beobachtungssinn muß in der Jugend planmäßig geübt werden, damit er beim Beginne des Fachstudiums eine geübte Kraft ist. Daß die Beobachtungsfähigkeit im reiferen Alter schwer erlangt wird, dafür lassen sich aus der Studienzeit überall Beispiele auffinden. In den paar Semestern bis zum Tentamen wird er für die späteren klinischen Jahre auch nur unzureichend entwickelt und nur einer kleinen Zahl

durch einseitigen Gebrauch in der Nähe und insbesondere beim Lesen und Schreiben immer mehr oder weniger kurzsichtig gewordenes Auge noch so nennen kann) sehe Alles, was es zu sehen veranlaßt wird, der befindet sich im Irrthum. Auch physiologische Gelehrsamkeit und genaue physiologische Kenntniß des Auges scheint gegen diesen Irrthum nicht zu sichern. Oder sollen wir annehmen daß das Vorurtheil gegen die gehaßten Realschulen bei den betreffenden Herrn so groß ist, daß es selbst die wissenschaftliche Ueberzeugung gelegentlich zum Schweigen zwingt? Kann denn die unbestreitbare Thatsache, daß unsere großen Aerzte auf dem Gymnasium vorgebildet worden sind und daß noch immer solche daraus hervorgehen, als ein Beweis dafür angesehen werden, daß das Gymnasium auch für das Berufsstudium des Arztes die beste Vorbereitungsanstalt sein müsse? Liegt nicht vielmehr die Sache so, daß tüchtige Aerzte ihre Bedeutung ihrer natürlichen Anlage und Begabung für das Studium der Naturwissenschaft verdanken, die auch durch die ungünstigsten äußeren Verhältnisse nicht ertödtet worden ist? Man frage doch nur unsere hervorragendsten Aerzte und Naturforscher, ob sie erst auf der Universität naturwissenschaftlich sehen gelernt und nicht vielmehr, sei es durch die Schule oder ohne Anregung derselben längst, meist schon als Kinder, durch einen unwiderstehlichen Hang zur Beschäftigung mit der Natur hingezogen, dieselbe

---

specifisch begabter Naturen ist es möglich, durch genialen Blick die fehlende Uebung des Beobachtungssinnes zu ersetzen" u. s. f.

Ebenso Hueter, Professor der Chirurgie in Greifswald, in seiner Schrift „Sollen Realschulabiturienten zum medicinischen Studium zugelassen werden?": „Die Uebung der sinnlichen Wahrnehmung nach bestimmter Richtung muß in möglichst jugendlichem Alter beginnen, wenn sie ein möglichst vollkommenes Ziel erreichen will. Niemand wird ein tüchtiger Maler werden, dessen Auge erst ungefähr im Alter von 20 Jahren beginnt, sich in der Erkenntniß der Farben zu üben; kein Tonkünstler wird Hoffnung haben, ein höheres Ziel zu erreichen, wenn er seine Ohren erst zwanzig Jahre alt werden ließ, bevor er sie an die Arbeit des Hörens gewöhnt. Es liegt in der Organisation unserer Sinne, daß sie geschult werden müssen, so lange sie noch jung sind, so lange sie, wenn ich so sagen darf, noch wachsen. Wie die Entwicklung unserer Körperformen in einer gewissen Zeit abschließt, so schließt auch die Entwickelung der Sinne ab, freilich nicht in so absoluter Weise, als ob ein 25jähriges Auge nicht mehr zu schulen wäre, aber doch in der relativen Form, daß die Schulung eines 10jährigen Auges weiter zum Ziele findet, als die eines doppelt so alten. Die Uebung der Sinne zur Erlernung bestimmter Wahrnehmungen muß demnach auf den Vorbereitungsschulen, welche zum Universitätsstudium hinleiten, begonnen werden."

auf eigene Faust studirt haben. Daß einzelne wenige, obwohl sie erst auf der Universität selbst zum Studium der Natur und des menschlichen Leibes angeregt worden sind, nachdem sie bis dahin ausschließlich nur gelehrter Bildung ergeben waren, doch noch ausgezeichnete Forscher der medicinischen Wissenschaft geworden sind, würde ja nur ein weiterer Beweis dafür sein, daß das Genie alle Schranken überwindet, aller Hindernisse spottet. Kann das aber maßgebend sein für die Entscheidung der Frage, ob ein solcher, dem naturwissenschaftlichen und medicinischen Studium ganz fern liegender Bildungsgang für dasselbe geeignet sei? — Gewiß nicht. Und sind es denn vorzugsweise nur die fähigsten Köpfe, welche sich dem medicinischen Studium zugewenden? Würde die Zahl der Aerzte ausreichen, wenn nur besonders befähigte Leute sich diesem Berufe widmeten? Und sollte nicht aus einem für Sprachen wenig, für die Auffassung concreter Dinge aber wohl befähigten Kopfe bei guter Schulung ein tüchtiger Arzt werden können, wofern ihm nur die persönlichen Eigenschaften nicht fehlen, die ja selbstverständlich für den Arzt eben so wesentlich sind als Wissen und Kunst? Diese Eigenschaften, die unter vielen Anderen den schlichten Bauern Vincenz Prießnitz zu einem ärztlichen Wohlthäter der Menschheit gemacht haben, können indeß nie Sache des Schul- oder Universitätsunterrichts werden und daher auch hier nicht Gegenstand der Erörterung sein.

Wir resümiren also wie folgt: Was der angehende Mediciner zu seinem Studium allenfalls entbehren kann, ist das Griechische; was er, um ein tüchtiger Arzt zu werden, durchaus nicht entbehren kann und, wenn er es bis dahin versäumt hat, doch nur unvollkommen und auch bei großer Begabung nur mit Mühe und Anstrengung auf der Universität noch sich aneignen wird, ist eine gründliche mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung, wie sie die Realschule gewährt. Dieselbe erstreckt sich in erster Linie nicht auf einen größeren Umfang von Kenntnissen, sondern auf das Vermögen, seine Augen richtig zu brauchen, zu beobachten, zu prüfen, zu vergleichen und auf dem Wege der Induction das Gesetz zu finden. Die Bildung der räumlichen Anschauung und der Hand setzt ihn in den Stand, durch Zeichnung das, was er gesehen, zu fixiren und anderen davon Rechenschaft zu geben; die gründliche mathematische Schulung befähigt ihn das qualitativ Erfaßte ins Quantitative zu übersetzen; seine sprachliche Bildung macht es ihm leicht, den ärztlichen Fortschritten der wichtigsten moder-

nen Culturvölker, der Franzosen und Engländer, in ihrer Muttersprache zu folgen: mit einem Worte, was dem angehenden Studenten der Medicin noththut, ist eine gute Realschulbildung.*) Ja, diese ist die einzige, durch die auch aus einem nicht hervorragend befähigten Kopfe ein brauchbarer Arzt werden kann, während die jetzige Gymnasialbildung aus solchen Köpfen wohl büchergelehrte Receptenschreiber aber nur unpraktische Aerzte d. h. Nichtärzte machen kann.**)

Die Ueberschätzung des Bildungswerthes der alten Sprachen, und die Erinnerung an den sauren Schweiß, den ihr Studium dem ehemaligen Gymnasiasten gekostet, endlich das Gesetz der Gewohnheit haben unter anderem auch zur Folge, daß die im Besitze der klassischen Bildung befindlichen, also auch fast alle unsere Aerzte, soweit sie sich nicht anderweitig von der Unzulänglichkeit ihrer Gymnasialbildung überzeugt, vielfach durch diesen Besitz ein hohes Maß von Selbstbewußtsein und den Glauben gewonnen haben, daß sie mit der Erlernung der alten Sprachen das Schwierigste geleistet, was überhaupt einem Schüler zugemuthet werden könne.***) Es muß diese Selbsttäuschung umsomehr

*) Mit voller Bestimmtheit hat dies schon vor 32 Jahren Professor E. Richter loc. cit. ausgesprochen: „Der Mediciner braucht eine vollkommene allgemeine Menschenbildung und findet diese nur auf dem Realgymnasium," worunter Richter stets die Realschule, nicht ein zu reformirendes humanistisches Gymnasium verstand.

**) Auch im Alterthum scheint es übrigens, wenn auch aus anderen Gründen, daran nicht gefehlt zu haben. Klagt doch schon Hippokrates, indem er die Aerzte mit den Schauspielern vergleicht, unter denen viele Aussehen, Tracht und Maske eines Schauspielers hätten und doch keine Schauspieler seien: οὕτω καὶ οἱ ἰητροὶ φήμη μὲν πολλοί, ἔργῳ δὲ πάγχυ βαιοί. Sehr beherzigenswerth aber für unsere gräkomanen Herrn Aerzte ist besonders das Folgende, das uns berechtigt, uns auch auf die Autorität des großen Hippokrates zu berufen: Χρὴ γὰρ ὅστις μέλλει ἰητρικῆς ξύνεσιν ἀτρεκέως ἁρμόζεσθαι, τῶν δέ μιν ἐπήβολον γενέσθαι· φύσιος, διδασκαλίης, τρόπου εὐφυέος, παιδομαθίης, φιλοπονίης, χρόνου, πρῶτον μὲν οὖν πάντων δεῖ φύσιος. Gewiß, in seiner natürlichen Begabung, dem angemessenen Unterrichte, den er an der richtigen Stelle und zwar von Jugend auf erhalten, seiner Arbeitslust und Erfahrung suchen auch wir die specifische Qualification zum Arzte, nicht in der Büchergelehrsamkeit.

***) Einem ehrlichen Eingeständniß dieser menschlichen Schwäche begegnen wir in dem Siegener Gutachten der Herren DDr. Schenck und Kohn: „Erwägt man die Macht der Gewohnheit und des in den betreffenden Kreisen herrschenden Vorurtheils von einer gewissen Superiorität der Gymnasialbildung, bedenkt man, wie schwer Jemandem das Geständniß werden muß, daß die eigene Vorbildung für den Beruf eine mangelhafte gewesen und bei künftigen Collegen

Verwunderung erregen, als es doch auch den praktischen Aerzten nicht ganz aus dem Gedächtniß entschwunden sein kann, daß es vielen unter ihnen nicht in demselben Maße gelang, den Anforderungen ihres mathematischen Lehrers und auf der Universität denen des Professors der Physiologie gerecht zu werden, wie denen der Philologen des Gymnasiums.*) Ueber diesen Widerspruch aber half man sich und hilft man sich vielfach noch jetzt mit dem Dogma hinweg, das von den Gymnasien jetzt allmählich zu weichen beginnt, früher aber in vollster Blüthe stand: zur Mathematik gehöre eine spezifische Begabung, wie zu einer Kunst ein angeborenes Talent, ohne das man diese Wissenschaft überhaupt nicht begreifen könne. Die anderen Disciplinen aber sind theils, wie das Französische und die Geschichte, den alten Sprachen verwandter, theils werden sie, wie insbesondere die Naturwissenschaften

---

durch eine bessere ersetzt werden müsse, — so liegt wohl der Schluß nahe, daß die meisten Gutachten der praktischen Aerzte in einem den Realschulen ungünstigen Sinne abgefaßt, deshalb aber auch nur mit Vorsicht aufzunehmen sein werden". Wir wollen indeß nicht verschweigen, daß die Verfasser, erst nachdem sie, wie sie selbst hervorheben, das Realschulabiturienten-Examen bestanden, auch das Gymnasium absolvirt haben, um zum medicinischen Studium überzugehen. Wenn sie gerade darum sich in „der Lage zu befinden glauben, über die Vorzüge und Mängel der einen und der anderen Weise der Vorbildung für ihr Fachstudium aus eigener Erfahrung zu urtheilen", so können wir ihnen nur Recht geben. Aber nachdem wir bereits im Eingange der in den Aerzte-Gutachten uns wiederholt begegnenden Pietät gegen die Anstalt, der man seine Schulbildung verdankt, unseren Zoll dargebracht, ohne sie doch als maßgebend für die Entscheidung der schwebenden Frage ansehen zu können, glauben wir auf eine weitere Wiedergabe des Inhaltes des eben genannten sympathischen Gutachtens verzichten zu sollen, wie günstig für uns und maßvoll zugleich dasselbe auch gehalten ist. Von den viel härteren Urtheilen durch das Gymnasium vorgebildeter Aerzte und medicinischer Autoritäten über die Schwäche und Selbstsucht der Motive, von denen sich manche Aerzte bei ihren Gutachten hätten leiten lassen, könnten wir aus schriftlichen und mündlichen Mittheilungen außer den bereits oben Seite 92 in der Anmerk. citirten noch zahlreiche Proben geben, ziehen es aber vor, diese empfindliche Stelle nicht mehr zu berühren.

*) Fick (Pädag. Archiv 1878, pg. 642) sagt über diesen Punkt: „Man muß immer wieder hören: „Auf dem humanistischen Gymnasium wird ja Mathematik gelehrt, also bietet es auch für Naturforscher, resp. Mediciner, die geeignete Vorbildung. Das können aber nur die sagen, welche vom Wesen der mathematischen Schulung des Geistes und von dem, was sie eigentlich dem Mediciner leisten soll, keinen Begriff haben — und leider haben diese bei weitem die Mehrheit in den maßgebenden Kreisen Deutschlands, die über diese Frage zu entscheiden haben werden."

am Gymnasium gar nicht mit dem Ernst betrieben, daß ihre Schwierigkeit dem Schüler zum Bewußtsein gelangen könnte. Aus dem Banne der Thatsache aber, daß die leitenden Kreise, vom Militär abgesehen, bis jetzt ausschließlich Gymnasialbildung genossen haben, meist auch keine andere kennen und aus den eben bezeichneten Gründen jedenfalls keine als ebenbürtig anzuerkennen geneigt sind, erklärt sich die Aufstellung der folgenden, in fast allen Gutachten wiederkehrenden Behauptung:

V. Die klassische Bildung könne der Arzt auch wegen seiner socialen Stellung nicht missen. Das Ansehen des Standes müsse darunter leiden, wenn das Gymnasium nicht mehr allein, wie den Juristen und Theologen so auch den Mediciner zu seinem Studium vorbereite. Durch die Zulassung der Realschulabiturienten würden Aerzte zweiter Klasse geschaffen und die wissenschaftliche Durchbildung der Mediciner schon dadurch geschädigt, daß sich ihrem Studium immer mehr mittelmäßige Köpfe d. i. solche zuwenden würden, die mit den alten Sprachen nicht fertig werden.*)

Es ist schwer, diese Behauptungen ernst zu nehmen. Ihre Richtigkeit erweist ein einfacher Umblick in den Ständen, zu denen die Realschule schon seit Jahrzehnten vorbereiten darf. „Gilt der Ingenieur-Offizier, welcher auf der Realschule vorgebildet worden ist, für einen Offizier zweiter Klasse? Steht der Baumeister, Oberförster, Bergassessor, welcher auf der Realschule vorgebildet worden ist, gegen seinen Kollegen, der das Gymnasium absolvirt hat, zurück? Vor Allem aber fragen wir, ob denn die Studenten der Naturwissenschaften und der Mathematik, welche die Realschulen I. Ordn. seit 1871 in größerer Anzahl entlassen haben, Studenten zweiter Klasse sind?"**) Auch leuchtet ja Jedermann ein, daß das Ansehen eines Standes nur gewinnen kann, wenn seine Leistungsfähigkeit gesteigert wird; nicht auf seiner Gelehrsamkeit oder literarischen Bildung beruht die Achtung, die ein Arzt genießt, sondern auf seiner ärztlichen Tüchtigkeit. Auch

*) Die ersten Gedanken kehren in allen Gutachten wieder und sind, wie schon oben gesagt, überhaupt der Angelpunkt des ärztlichen Interesses an der Frage. Der Schlußgedanke ist uns u. a. in dem Breslauer Referat begegnet.

**) Steinbart in der Delegirten-Versammlung der deutschen Realschulmänner-Vereine. Berlin, Ostern 1879.

die umfassendste Gelehrsamkeit, die weitgehendste allgemeine Bildung können Mangel an Berufsbildung nicht ersetzen und ihn event. gegen Mißachtung nicht schützen. Alle Maßregeln, die, ohne die allgemeine Bildung zu vernachlässigen, den späteren Mediciner befähigen, ein tüchtiger Arzt zu werden, sind nicht Schädigungen der Standesehre, sondern umgekehrt geeignet, dieselbe zu erhöhen. Eine Steigerung der Leistungsfähigkeit aber kann mit der Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium durchaus erwartet werden. Denn Niemand bestreitet, daß der Schüler des Gymnasiums, der sich neun Jahre seines Lebens vorzugsweise mit sprachlichen Studien beschäftigt hat, zum Studium der Philologie besser vorbereitet sei, als zu dem der Medicin. Wie sollte der Realschüler, der seine Zeit in weit stärkerem Maße den Naturwissenschaften gewidmet, nicht dem überwiegend philologisch gebildeten Commilitonen beim Studium der Medicin überlegen sein? Professor Richter hegte darüber schon vor Jahrzehnten nicht den geringsten Zweifel; Professor Hueter sagt, er sei überzeugt, „daß, wenn die Mehrzahl der Aerzte der Mahnung einer energischen Fortbildung ihrer selbst im Sinne der Naturforschung und mit den reichen Mitteln der Naturwissenschaften Gehör geben würde, auch hier sich der Satz bewähren müßte, daß Wissen Macht ist. Der Arzt würde mit dem Mehr von Wissen ein Mehr von Können erhalten; er würde nebenbei noch den Vortheil genießen, daß das Mehr von naturwissenschaftlichem Wissen innerhalb seines Wirkungskreises ihm eine höhere sociale Stellung verschaffen müßte, während jetzt vielfach über das niedrige Niveau dieser Stellung Klage geführt wird. Der Arzt müsse eben innerhalb seines Kreises als vollbeglaubigter Vertreter der Naturwissenschaften den Laien gegenüberstehen.“ *) Das ist es, was man nächst der medicinischen Tüchtigkeit in erster Linie von einem Arzte fordert und fordern kann, nicht einige auf der Schule auswendig gelernte Citate

*) Wie die Zeit längst vorüber ist, wo die Chemie eine Domäne der Aerzte war, so wird auch der Fall immer seltener, daß aus den ärztlichen Kreisen hervorragende Botaniker oder Zoologen hervorgehen. Nicht der Arzt, sondern vielfach der Apotheker ist heut die Zuflucht derjenigen, welche in einer Gymnasialstadt der Provinz Auskunft über naturwissenschaftliche Gegenstände wünschen: der beste Beweis, wie sehr diese Seite der ärztlichen Autorität, die doch auch einen Theil der Standesehre ausmacht, in der Schätzung des Publikums eingebüßt hat. Der Jurist oder Theologe weiß recht gut, daß der Arzt von den Naturobjecten und Naturerscheinungen heut zu Tage nicht viel mehr weiß als er selber, als Autorität also jedenfalls nur in sehr seltenen Fällen gelten kann.

aus lateinischen oder griechischen Dichtern, mit denen noch immer viele ihre klassische Bildung beweisen zu sollen glauben. Danach muß die Furcht vor den Aerzten zweiter Klasse mit Richter, Hueter und Eulenburg, deren darauf bezügliche Ansichten schon oben angeführt worden sind, als ein Vorurtheil angesehen werden, „gegen das mit Gründen anzukämpfen vielleicht vergeblich ist. Zeit und Gewohnheit werden hier helfen." *)

Die Besorgniß, daß durch die Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium sich demselben immer mehr mittelmäßige Köpfe d. h. solche zuwenden würden, welche mit den alten Sprachen nicht fertig werden, beruht auf der, wie schon oben auseinandergesetzt worden ist, unrichtigen Voraussetzung, einerseits, daß zur Erlernung der alten Sprachen eine höhere Begabung als zum Verständniß der Mathematik und der Naturwissenschaften erforderlich sei, andererseits, daß jeder, der thatsächlich die alten Sprachen nicht erlernt habe, ein mittelmäßiger Kopf sein müsse. Die Erfahrung lehrt aber, daß sehr fähige, ja geniale Köpfe (Liebig z. B.) die alten Sprachen, obwohl es ihnen an Gelegenheit zur Erlernung derselben nicht fehlte, nicht erlernt haben, und daß umgekehrt aus denen, die sie bewältigt und zwar mit gutem Erfolg bewältigt haben, nicht immer namhafte Gelehrte, geschweige denn tüchtige Aerzte geworden sind. Daß dazu noch ganz andere Eigenschaften gehören, braucht hier nicht wiederholt zu werden, wie es auch fast müßig ist, zu bemerken, daß, wenn die Realschule selbstverständlich, wie bisher das Gymnasium, auch manchen mittelmäßigen Kopf zum Studium der Medicin entlassen wird, doch vorzugsweise die fähigsten Realschüler sich dem medicinischen Studium zuwenden werden, nicht bloß so lange ihnen das Studium der Jurisprudenz, Theologie und klassischen Philologie verschlossen ist, sondern auch später noch, weil ihr ganzer Bildungsgang sie, um mit Richter zu reden, „aus der Bücherwelt heraus und in die wirkliche Welt hinweist, in der sich nicht nur die medicinischen Studien, sondern auch der ärztliche Beruf bewegt." Unter den Einwendungen der ärztlichen Gutachten

*) Treffend bemerkt Dr. Hofmann als Referent der Unterrichtscommission: „Man wendet ferner ein, wir würden nach dieser Neuerung Aerzte 1. und 2. Klasse haben; aber wir haben ja jetzt schon Aerzte nicht bloß 1. und 2. Klasse, sondern auch 3., 4. und 5. Klasse, und nicht hat die Gleichheit des Schulzeugnisses dieses gehindert und durchaus nicht immer werden die höheren Klassen von denen eingenommen, welche auf der Schule die oberen waren."

sind die unter V zusammengestellten wohl die hinfälligsten. Kaum stärkere Beachtung aber verdient die folgende Behauptung:

VI. Die Ungleichheit der Vorbildung, welche unter den Medicinstudirenden nach Zulassung der Realschulabiturienten alsbald eintreten müßte, würde beim Universitätsstudium als ein störender Umstand empfunden werden.

Es sind unseres Wissens die akademischen Gutachten der preußischen Universitäten v. J. 1870, nächstdem die Professoren Jürgen Bona Meyer in Bonn und Lothar Meyer in Tübingen*), welche die eventuelle Verschiedenheit der Vorbildung der dasselbe Colleg besuchenden Studenten betont haben, auf die auch einige der ärztlichen Gutachten als ein wesentliches Hinderniß der Zulassung der Realschulabiturienten hinweisen. Daß es für den Docenten bequem und in mancher Beziehung auch vortheilhaft für die Hörer ist, wenn die ersteren „unter der Voraussetzung einer wesentlich gleichmäßigen Vorbildung der Zuhörerschaft arbeiten können", wollen wir gern einräumen. Wie gestaltet sich denn aber die Sache in der Wirklichkeit? Der Professor, der ein stärkeres Auditorium vor sich hat, ist in der Regel gar nicht in der Lage, sich eine genauere Kenntniß von der Vorbildung seiner Zuhörer zu verschaffen, unter denen sich ja auch eine Menge Nichtstudenten, Officiere, Kaufleute und Gebildete aus anderen Kreisen befinden können und bei geschätzten Universitätsprofessoren fast regelmäßig befinden. Eine Verpflichtung, auf den vielleicht sehr verschiedenen Bildungsgrad und Kenntnißstand dieser gemischten Elemente Rücksicht zu nehmen, besteht für den Docenten doch nicht. Wie natürlich auch der Wunsch ist, von allen Zuhörern verstanden zu werden, so wird der Professor, wenn er nicht eine populäre, sondern eine streng-wissenschaftliche Vorlesung angekündigt hat, unbeirrt dadurch, daß eine größere oder geringere Zahl seiner Zuhörer ihm vielleicht nicht folgen kann, den wissenschaftlichen Standpunkt wahren und denselben auch dann nicht aufgeben, wenn er sieht, daß allmählich die Reihen seiner Zuhörer sich lichten. Wie nun ein Professor der Philologie z. B. durch die Thatsache, daß er unter seinen Zuhörern eine Anzahl Realschulabiturienten weiß, sich abhalten lassen sollte, griechische Kenntnisse vorauszusetzen, Citate aus griechischen Schriftstellern zu geben, wenn ihm dies in der Verfolgung

*) Die Realschulfrage und die Universitäten. Von Jürgen Bona Meyer. Im Deutschen Reich 1872 II. Lothar Meyer: Die Zukunft der Deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungsanstalten. Breslau 1873 und „Ueber Akademische Lernfreiheit" in Lindaus Nord und Süd 1879.

seines Themas wesentlich scheint, ist uns unerfindlich. Wer nicht folgen kann, sucht das Versäumte durch Privatstudium nachzuholen oder bleibt fort, wird selbstverständlich auch nicht in ein Seminar aufgenommen, zu dem ihm die erforderlichen Kenntnisse fehlen. Daß für den einzelnen Studenten, wenn er als früherer Realschüler kein Griechisch oder, um z. B. ein lateinisch gelesenes Colleg zu verstehen, nicht Latein genug gelernt hat, Enttäuschungen und materielle Nachtheile entstehen können, liegt auf der Hand. Aber es ist das eben die Folge der akademischen Freiheit, daß Studenten in der Wahl der Collegia oder selbst des wissenschaftlichen Faches Mißgriffe machen können. Daran hat es nie gefehlt, und es ist z. B. ein sehr gewöhnlicher Fall, daß der Abiturient eines Gymnasiums, der beschlossen hat, Mathematik zu studiren, wegen mangelnder Vorbildung oder Begabung davon abstehen muß, oder daß ein angehender Mediciner auf dem Secirboden scheitert. Den Kummer also, wie die Docenten über die Ungleichheit der Vorbildung bei ihren Zuhörern hinwegkommen sollen, können sie, glauben wir, ruhig diesen überlassen. Uebrigens fehlt es ja speciell bezüglich der Realschulabiturienten nicht mehr ganz an Erfahrungen auf diesem Gebiete. Seit 1871 studiren zahlreiche frühere Realschüler nicht nur Mathematik und Naturwissenschaften, sondern auch neuere Sprachen und besuchen gewiß auch altphilologische, philosophische, historische und andere Collegia. Es ist aber unseres Wissens die thatsächliche Ungleichheit der Vorbildung, die seitdem in allen diesen Collegien eingetreten, noch nie amtlich Gegenstand einer Klage gewesen. Die beste Gelegenheit dazu hätten doch die vom Minister eingeforderten Gutachten der philosophischen Facultäten über die Ergebnisse der Facultätsstudien von Realschulabiturienten abgegeben; aber es ist von dem fraglichen Uebelstande, der sich als Folge der Ungleichheit der Vorbildung herausstellen müßte, gar nicht und von der letzteren nur soweit die Rede, daß — man höre — „soweit man Kenntniß von der verschiedenartigen Vorbildung der Zuhörer gehabt, ein Unterschied der Auffassung der Vorlesungen zwischen Gymnasial- und Realschülern nicht wahrgenommen sei." Angesichts dieses direct günstigen Urtheils einer ganzen preußischen Facultät und der indirect günstigen aller übrigen, die, wenn sie dazu Veranlassung gehabt, gewiß nicht ermangelt hätten, einen wirklich vorhandenen Uebelstand offen zu beklagen, können wir wohl über den Satz VI zur Tagesordnung übergehen. Aber ein besonderer

Umstand nöthigt uns, noch einen Augenblick bei dem augenblicklich vorliegenden Thema zu verweilen. Professor Lothar Meyer in Tübingen, unser unversöhnlicher Gegner, klagt in seiner neuesten, bereits angeführten Schrift „Ueber akademische Lernfreiheit“ nicht nur über die Erschwerung des akademischen Unterrichts durch die Ungleichheit der Vorbildung, sondern auch über die damit in engem Zusammenhang stehende Verdrängung der Gymnasiasten durch die Realschüler aus dem Studium der Naturwissenschaften, besonders der Chemie, der sich, wie er annimmt, die Verdrängung aus der Medicin eventuell zugesellen werde. Die Bedeutung, welche mehrere der medicinischen Gutachten, besonders das Heidenhain's, dem Urtheile Lothar Meyer's beilegen, rechtfertigt es, wenn wir diese neueste Auslassung L. Meyer's über die Realschulfrage einer besonderen Würdigung unterziehen.

Zunächst ist auffallend, daß Herr Meyer die einfache Thatsache, die wahrlich Niemand befremden kann, daß die Zahl der Naturwissenschaften studirenden Gymnasiasten (doch jedenfalls ohne Schuld der Realschüler) immer kleiner wird, eine Verdrängung nennt. Diese „Verdrängung“ der Gymnasiasten scheint ihm in der Hauptsache dadurch bewirkt zu sein, daß das Abgangs- und Reifezeugniß der Realschule leichter, schneller und daher billiger zu erlangen ist. Diese Behauptung ist bereits am Schlusse von II widerlegt worden und nimmt sich in der That seltsam aus, nachdem L. Meyer in derselben Schrift uns, wenige Zeilen weiter oben, mitgetheilt hat, daß neben den Abiturienten der Gymnasien in der philosophischen Facultät (nur diese kann gemeint sein) nicht nur die der Realschulen I. Ord., sondern auch Schüler dieser und anderer Anstalten, die die Schule nicht absolvirten, aufgenommen würden. Diese ganze Gesellschaft, nach Lothar Meyer's Schätzung auf allen Universitäten des Reiches zusammen 1—2000, wird nun von ihm ohne Weiteres unter der Bezeichnung studirende Realschüler zusammengefaßt. Dabei muß natürlich jeder an Abiturienten der Realschule I. Ord. denken, von denen man ja weiß, daß sie die Berechtigung zum Studium innerhalb der philosophischen Facultät haben.*) Lothar Meyer macht in der Erwähnung ihrer Lei-

*) Der Schreiber dieses kann nicht umhin, hier einige Sophismen aufzudecken, die sich Lothar Meyer in seinem Eifer gegen die Realschulen in dieser Schrift erlaubt hat. Er theilt uns mit, daß Reuleaux, der Director der Berliner Gewerbe-Akademie in einem 1874 an den damaligen Director des Karlsruher Polytechnikums gerichteten Schreiben sich tadelnd über die Gewerbeschulen aus-

stungen auf der Universität nirgends einen Unterschied zwischen den Abiturienten der Realschule und denen, die vielleicht nur die Tertia oder Untersecunda einer solchen besucht haben und dann zum Hören von Vorlesungen in der philosophischen Facultät zugelassen, aber nicht immatriculirt sind. Und doch handelt es sich bei der ganzen Frage nur um einen Vergleich zwischen den Abiturienten einer Realschule und eines Gymnasiums.

---

gesprochen hat, und fährt fort: „Wenn Reuleaux im weiteren Verlaufe seiner Darlegungen die Realschulen von den den Gewerbeschulen gemachten Vorwürfen mehr oder weniger frei spricht, so gilt das nur für sein Fach, die Mechanik und Maschinenlehre, durchaus nicht für die Chemie, an der sie sich in ganz gleicher Weise versündigen wie die Gewerbeschulen." Was soll man sich nun dabei denken? Erstreckt sich Reuleaux' Lob nicht auf die Realschulchemie, so würde er diese ausgenommen und Herr Lothar Meyer nicht ermangelt haben, dies direct hervorzuheben. In Wirklichkeit aber hat Reuleaux die Chemie in seinem Lobe nicht ausgenommen, wenn er dieselbe auch nicht besonders erwähnt. Dies benützt Lothar Meyer, um durch die äußere Zusammenstellung seiner Ansicht über die Realschulchemie mit Reuleaux' Ansicht über die Pflege der Wissenschaften an der Realschule, zwei Dinge, die wenig mit einander gemein haben, den Schein zu erwecken, als sei auch Reuleaux bezüglich der Realschulchemie seiner Meinung, was offenbar gar nicht der Fall ist. Ein ähnliches dialektisches Kunststückchen folgt gleich hinterdrein. Herr Lothar Meyer fährt nämlich fort: „Dies, (nämlich daß die Realschullehrer sich an der Chemie in ganz gleicher Weise versündigen, wie die Gewerbeschulen) wird auch von Realschullehrern selbst klar erkannt. Der Direktor der Realschule I. Ord. zu Düsseldorf, Dr. Carl Böttcher, sagt in seiner Antrittsrede: „So erleben wir das merkwürdige Schauspiel, daß in derselben Zeit, in welcher gewisse Bestrebungen die Hörsäle unserer Universitäten in Schulzimmer verwandeln möchten, der Unterricht namentlich in den obersten Klassen unserer höheren Lehranstalten an einem gewissen Uebergreifen in die Sphäre der Facultäten geradezu krankt und jene schülerhafte Ueberschätzung des auf der Schule erlernten Wissens, wenn nicht hervorbringt, so doch wenigstens begünstigt, durch welche sich Studenten in den ersten Semestern so häufig zum Gegenstande harmloser Neckereien von Seiten ihrer alten und bereits durch bittere Erfahrungen klug gewordenen Commilitonen machen." Wir wissen nicht, welche Uebergriffe Böttcher gemeint hat; das aber geht aus seinen Worten wohl ohne Widerrede hervor, daß unter „unseren höheren Lehranstalten" nicht die Realschulen allein gemeint sein können; von der Chemie aber ist in dem ganzen Passus nicht mit einer Silbe die Rede, auch zwischen den Zeilen nichts davon zu lesen. Aber da Herrn Lothar Meyer die Realschulchemie aus Gründen, auf die wir später noch zurückkommen, ein Dorn im Auge ist, wie freilich die Realschulen überhaupt, so muß Böttcher unter den „Uebergriffen an höheren Lehranstalten" natürlich die Chemie gemeint haben und das, obwohl Lothar Meyer zwei Seiten weiter selbst die Frage aufwirft, „ob denn nicht die Lehrer der alten

Leuchtet da nicht aus jeder Zeile das Vorurtheil gegen die Realschulen und der Widerwille hervor, ihre Leistungen anzuerkennen, die amtlich anerkannt sind. Wo bleibt da die Unparteilichkeit, auf die sich Meyer, wie auf seine vielseitigen Erfahrungen auf dem fraglichen Gebiete, so viel zu Gute thut? Ist es nach diesen Proben nicht geboten, vorsichtig und kritisch die Urtheile derer aufzunehmen, die, wie Professor Meyer, über die Leistungsfähigkeit der früheren Realschüler aus Erfahrung glauben urtheilen zu können? Fast komisch klingen die Klagen Meyer's über den viel zu großen Umfang eingebildeter Kenntnisse der früheren Realschüler in den Naturwissenschaften und insbesondere in der Chemie. Daß diese Kenntnisse geeignet sind, darauf weiter zu bauen, zeigen nicht nur die Gutachten der preußischen Universitäts-Professoren der Chemie, in denen von eingebildeten Kenntnissen nicht die Rede ist, sondern auch die Mittheilung Lothar Meyers selbst, daß die junge Generation unter den Universitäts- und akademischen Docenten der Chemie fast ausschließlich aus der Realschule hervorgegangen sei. Daß dies zum Ruin der chemischen Wissenschaft führen werde, wagt auch Meyer nicht zu behaupten, sondern begnügt sich zu klagen, „daß in der nächsten oder folgenden Generation der ordentlichen Professoren der Chemie die Leute kaum noch zu finden sein würden, denen ein gütiges Geschick in ihrer Jugend erlaubte, auch die Literatur der Griechen ein wenig

Sprachen, besonders in den oberen Klassen, gleich den Chemikern an den Realschulen, ihren Schülern viel zu viel von dem vortragen, was sie selbst auf der Universität gelernt, Textkritik, Sprachvergleichung, Alterthumskunde und was dergleichen Dinge mehr sind." Derartige sophistische Seiltänzerkünste berechtigen denn doch, den folgenden Worten: „Müssen wir das Ergebniß dieser Betrachtungen zusammenfassen zu dem Urtheile, daß die Realschule keine geeignete Vorbildung für medicinische und naturwissenschaftliche Studien giebt, so" . . . u. s. w. nur geringen Werth beizulegen. Man muß ja vermuthen, daß dieses Urtheil keine festeren Stützen hat, als jene Trugschlüsse, die wir uns eben aufzudecken erlaubt haben. — Was die materielle Frage, ob Lothar Meyer's Urtheil über die Realschulchemie berechtigt ist, anlangt, so genügt es, auf die Controlle, welche ein ordentlicher Professor der Chemie als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission über diesen Unterrichtsgegenstand ausübt, sowie auf die in den Jahren 1876 und 1878 erstatteten Gutachten der philosophischen Facultäten und wissenschaftlichen Prüfungscommissionen über die Ergebnisse der Facultätsstudien der Realschulabiturienten hinzuweisen, welche, wie schon erwähnt, mit dem 7. Bericht der Unterrichtscommission des preußischen Abgeordneten-Hauses veröffentlicht worden sind.

kennen zu lernen". Der von Meyer wie auch von Anderen schon ausgesprochene Vorwurf, daß die früheren Realschüler sich auf ihre Kenntnisse in den Naturwissenschaften etwas einbildeten, überhaupt zum Dünkel geneigt wären, ist uns — wir legen auch bezüglich der Vorbildung zu einem Berufsstudium großen Werth auf das sokratische Bewußtsein: „Ich weiß, daß ich nichts weiß" — immer unerklärlich gewesen. Denn nichts ist doch für den Universitätsprofessor, der auf der Höhe seiner Wissenschaft steht, leichter, als seinem Zuhörer, sobald sich dazu Gelegenheit bietet, und dem Professor der Chemie drängt sie sich ja auf, zu Gemüthe zu führen, wenn nöthig, in eindringlichster Weise, daß er trotz seiner vielleicht recht hübschen Schulkenntnisse noch ein Ignorant sei, der kaum die Vorhallen der Wissenschaft betreten habe. Wenn es unter den Realschulabiturienten Leute geben sollte, denen das nicht schon auf der Schule genügend zum Bewußtsein gebracht worden ist, so daß sie eine Zurechtweisung seitens des Professors verdienen, so dürfen wir doch zu ihrer Entschuldigung den einen Umstand nicht unerwähnt lassen, den Meyer selber unabsichtlich zu ihren Gunsten anführt mit den Worten: „Neben dem Mediciner, der noch so gut wie nichts von Chemie und verwandten Dingen gehört hat, sitzt da der Chemiker, der auf der Realschule Jahre hindurch in dieser Wissenschaft theoretisch und praktisch unterwiesen wurde. Der Professor der Chemie hat die unerfüllbare Aufgabe, beiden gerecht zu werden. Er soll den einen Theil der Zuhörer in die Anfänge seiner Disciplin gründlich und sicher einführen; er soll aber zugleich dem anderen Theile eine möglichst vollständige Uebersicht über das ganze Gebiet der Wissenschaft geben und die Lücken ausfüllen, welche der Schulunterricht gelassen hat. Sein Vortrag läuft stets Gefahr den Einen unverständlich, den Anderen langweilig zu werden, und ist vielleicht nicht selten beides zugleich." So steht es also, und dann wundert man sich, daß frühere Realschüler manchem Docenten einen blasirten Eindruck gemacht haben. Man stelle nur gefälligst folgenden Vergleich an. Ein Professor der klassischen Philologie wollte in seinem Colleg über griechische Grammatik aus Rücksicht auf diejenigen seiner Zuhörer (frühere Realschüler), die kein Griechisch gelernt, nichts voraussetzen und finge damit an, die Paradigmen der ersten Declination, oder wohl gar die griechischen Lautzeichen vorzutragen, da er auch die Kenntniß dieser nicht mit Sicherheit glaubt voraussetzen zu dürfen. Würden die früheren Gymnasiasten ihm nicht ins Gesicht gähnen und

in der zweiten Stunde wegbleiben? Man hat ganz Recht, hierauf zu erwiedern, der Fall ist nicht denkbar, d. h. der altphilologische Professor wird sich nie dazu hergeben, Elementarunterricht im Griechischen zu ertheilen. Nun, warum thut es denn der Professor der Chemie, wie Meyer doch selbst eingesteht, warum der Professor der Botanik, der Zoologie u. s. w. Wer kann sie zwingen, ihre Schüler das A. B. C. dieser Wissenschaften zu lehren, d. h. Dinge, die der Realschüler zum Theil schon in der Sexta gelernt hat, wie der Gymnasiast die ersten Elemente des Griechischen in Quarta. Ist es nicht zu erreichen, daß der frühere Gymnasiast die Elemente der Naturwissenschaft und überhaupt ein gewisses Maß von naturwissenschaftlicher Bildung auf die Universität mitbringt, nun, so lese man für die Mediciner und die vom Gymnasium abgegangenen Studenten der Naturwissenschaften besondere Collegien, in denen nichts vorausgesetzt wird. Oder da diese thatsächlich schon gelesen werden, so richte man wissenschaftliche Collegia, d. h. solche, welche das A. B. C. der Wissenschaft und ein gewisses Maß von Kenntnissen voraussetzen, für die Abiturienten der Realschule ein und muthe ihnen nicht zu, noch einmal ganz von vorn anzufangen. Ueberwiegt wirklich, wie uns Professor Meyer erzählt, beim Studium der Chemie die Zahl der früheren Realschüler die des Gymnasiums so erheblich, daß die ersteren die letzteren fast „verdrängt" haben, dann kann es ja auch an fortgeschrittenen Zuhörern für solche Collegia nicht fehlen, und schon die Rücksicht auf den weiteren Ausbau der chemischen Wissenschaft, die, wie die Sachen nun einmal liegen, nach Meyers eigenem Urtheile auf die Chemiker von der Realschule angewiesen ist, legt den Docenten diese Einrichtung nahe. Aber freilich, da verlöre man die Fühlung mit den hellenistisch gebildeten Studenten, und das ist doch wichtiger als die Förderung der Wissenschaft durch Heranbildung eines gründlichst und umfassend geschulten Nachwuchses. Lieber sucht man es mit allen zu Gebote stehenden Mitteln durchzusetzen, daß die verhaßten Realschüler den Universitäten und auch den Akademien, die Meyer alle mit den ersteren vereinigen will, möglichst fern bleiben. Sie mögen ihr auf der Realschule erlerntes Wissen nur gleich in der Praxis verwerthen, Meyer weiß damit nichts anzufangen. Er denkt: Wenn nicht alle Zuhörer gleich gut vorbereitet sein können, dann ziehe ich es vor, gleich mangelhaft vorbereitete zu haben. Glücklicherweise sind, wie wir schon oben vernommen haben, die Fachkollegen des Professors anderer Ansicht und

wissen sehr gut das Material zu würdigen, das ihrer Wissenschaft aus den Realschulabiturienten zufließt. Wir können daher dieses wohl genügend erörterte Gebiet endlich verlassen und uns dem folgenden Satze zuwenden, bei dem wir auf's Neue Veranlassung haben werden, die Sachlichkeit unserer Gegner zu prüfen. Auch für die Widerlegung dieses Satzes ist im Vorigen schon so Vieles beigebracht, daß wir uns kurz fassen könnten, wenn nicht ein Theil unserer Gegner in der folgenden Behauptung grade ein letztes starkes Bollwerk für die Erhaltung der Privilegien des Gymnasiums gefunden zu haben glaubte.

VII. Gegen die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin sprächen auch die positiven Erfahrungen, welche die Concurrenzfähigkeit der Realschüler mit den Gymnasiasten nicht einmal auf dem technischen, geschweige denn auf den wissenschaftlichen Gebieten erwiesen hätten.

Ehe wir zur Widerlegung dieser Behauptung schreiten, müssen wir gegen zweierlei entschieden Verwahrung einlegen, einmal, daß man fortwährend Erfahrungen gegen uns geltend macht, die auf falschen Voraussetzungen beruhen, uns nämlich verantwortlich macht für Leistungen von Schülern, welche gar nicht unsre Schüler gewesen sind, d. h. ihre Schulbildung gar nicht der Realschule I. Ordn. vom 6. October 1859 verdanken, die erst Ende der 60er Jahre überhaupt Abiturienten, erst 1871 solche zur Universität liefern konnte. Zweitens aber müssen wir protestiren gegen die Imputation, die man sich offen auszusprechen scheut, die aber immer und immer wieder zwischen den Zeilen unserer Gegner zu lesen ist, daß der Unterricht an der Realschule, sei es aus welchen Rücksichten immer, unwissenschaftlich ertheilt werde, und daß deshalb die Erfolge weit hinter den Versprechungen zurückblieben. So liest man bei Lothar Meyer*): „Sie (die Realschulen) wollen nicht nur für die Hochschule vorbereiten, sondern zugleich diese ersetzen, indem sie jungen Leuten, die keine höheren Studien beabsichtigen, eine dürftige für manche Zwecke der Praxis allenfalls ausreichende mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung geben". Wenn Lothar Meyer mit den Realschulen, deren einer er ja seine erste Schulbildung verdankt**), wirklich Fühlung behalten und

*) Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungsanstalten pg. 35.

**) loc. cit. pg.48. Wir sind Meyer für die Mittheilung, daß er später das Gymnasium, anfangs eine höhere Bürgerschule besucht, und an dieser unter

sie nicht nach seinem Uebergange auf das Gymnasium, im stolzen Bewußtsein der gewonnenen überlegenen Bildung, seitdem nur noch von oben herab, die Realschüler aber, mit denen er später in amtliche Berührung kam, unterschiedslos durch eine zu stark gymnasiale, daher alles Nichtgymnasiale verkleinernde, Concavbrille angesehen hätte: so würde er wissen, daß schon seit dem Jahre 1859 die Realschule I. O. eine Anstalt geworden ist, die zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit erzieht. Die Unterrichtsmethoden in allen Fächern aber haben sich seit jener Zeit so verbessert, daß Jemand, der nicht in der Lage ist, aus nächster Nähe die Leistungen der Realschule kennen zu lernen, sondern nur nach früheren Erinnerungen urtheilt, eben ganz falsch urtheilen muß.*) Wenn Herr Heidenhain, dessen Gründe gegen die Zulassung sich vorzugsweise in der Richtung des Satzes VII bewegen, sagt: „Die Realschulen stehen hinter den Gymnasien bezüglich der sprachlichen Durchbildung bekanntlich weit zurück. Das Deficit der sprachlichen Bildung würde sich bald genug in dem geistigen Standpunkte der Studirenden der Medicin verrathen", so hat er sich die Sache allerdings sehr leicht gemacht, indem er eine Anderen nachgesprochene Behauptung einfach als erwiesen annimmt. Vielleicht ist ihm gelegentlich zu Ohren gekommen, daß die deutschen Aufsätze der Gymnasialabiturienten früher im Durchschnitt besser waren als die der Realschüler, und bei der Verschiedenheit der Unterrichtsmittel und der Anforderungen auf dem sprachlichen Gebiete beider Anstalten sind die Aufsätze in der That hier fast das einzige Vergleichsobjekt. Nun liegt es allerdings nahe, der starken Beschäftigung des Realschülers mit den

Leitung eines wissenschaftlich durchgebildeten Pädagogen einen guten Grund in den exacten Wissenschaften gelegt, ja Begeisterung für dieselben gewonnen habe, zu Dank verpflichtet, können aber nicht umhin, ihn auf den kleinen Widerspruch aufmerksam zu machen, in welchem diese Selbsterfahrung zu seinem Urtheile über die Realschule im Allgemeinen steht. Seinem Lieblingslehrer am Gymnasium weiß er nichts trefflicheres nachzurühmen, als daß er „in selten scharfsinniger Art ihn in das Verständniß für den engen Zusammenhang zwischen den reichen Formen der griechischen und lateinischen Sprache und den durch sie ausgedrückten Beziehungen der Gedanken einzuführen wußte".

*) Daß durch dieses Streben die Realschulen I. Ordn. der ursprünglichen Aufgabe der Realschulen, unmittelbare Vorbildungsanstalten für das bürgerliche Berufsleben zu sein, entfremdet und in Gymnasien, d. h. Vorbildungsanstalten für wissenschaftliche Studien umgewandelt werden, können und wollen wir nicht leugnen. Aber sind denn die Gymnasien heutzutage noch, was sie vor 300 Jahren waren?

exacten Wissenschaften, die der rhetorischen Ausbildung weniger günstig ist, die Schuld an jenem Mangel beizumessen. Aber jeder Schulmann weiß, daß gerade der deutsche Aufsatz mehr als jede andere Schülerleistung noch von anderen Faktoren bedingt ist als vom Schulunterricht, daß die natürliche Begabung, der Bildungsgrad der Familie, die häusliche Anregung, die ganze häusliche Umgebung des Schülers überhaupt wesentlichen Einfluß darauf haben. Im Hinblick hierauf hat auch die preußische Schulverwaltung es als irrig erklärt, lediglich nach dem deutschen Aufsatz den Bildungsstandpunkt eines Schülers zu bezeichnen. So lange sich dem Gymnasium als der vom Staate privilegirten Anstalt vorzugsweise die Söhne aus den gebildetsten Kreisen und aus den anderen die begabtesten zuwenden, dürfte man sich eben nicht wundern, wenn die Durchschnittsleistungen der Realschulabiturienten gerade im deutschen Stil auch heut noch geringer wären, was übrigens von anderer Seite bestritten wird. Daß auch das Gymnasium kein unfehlbares Mittel besitzt, bei jedem Schüler gute Leistungen im Deutschen zu erzielen, beweisen u. A. die zahlreichen Klagen gerade auch aus den Kreisen der medicinischen Professoren über die schlechten stilistischen Leistungen der früheren Gymnasiasten, wenn auch nicht alle so weit gehen, wie das oben bereits angeführte Gutachten der medicinischen Facultät in Halle oder das Urtheil Fick's, welcher sagt: „Geradezu barbarisch geht es in der medicinischen Literatur her, die doch auch von klassisch Gebildeten geschrieben wird. Die allerbeschämendsten Erfahrungen mache ich in den medicinischen Prüfungen, wo sich die Candidaten meist mit einer wahrhaft unglaublichen Unbeholfenheit und Unklarheit ausdrücken."

In Ermangelung eigener Erfahrungen beruft sich Professor Heidenhain auf die Lothar Meyer's in Tübingen, der schon als Docent der Forst-Academie in Eberswalde, wie am Polytechnikum in Karlsruhe, reichlich Gelegenheit gehabt habe, die Zöglinge beider Anstalten zu beobachten und denen des Gymnasiums unbedingt den Vorzug gebe. Was die Zuverlässigkeit dieser Angaben anlangt, so haben wir oben bereits genügende Proben davon gegeben, bis zu welchem Grade Meyer noch in seiner neuesten Schrift durch seine Voreingenommenheit gegen die Realschulen sich beeinflussen läßt. Wir werden also auch jenen älteren Angaben nicht ohne Weiteres Glauben schenken dürfen, wie sehr sie auch auf unparteiische Darstellung Anspruch machen. Was zunächst Meyer's Erfahrungen am Polytechnikum in Karlsruhe anlangt, so war, wie unten näher zu lesen,

die Aufnahme seiner Zöglinge keineswegs auf die Abiturienten des Gymnasiums und der Realschule I. Ord. oder des entsprechenden süddeutschen Realgymnasiums beschränkt.*) So lange also nicht der Nachweis erbracht ist, und Herr Lothar Meyer hat denselben trotz directer Aufforderung unsererseits nicht erbracht, daß der von ihm angestellte Vergleich nur den Abiturienten der Gymnasien und Realgymnasien bezw. der in Karlsruhe, namentlich Anfangs der siebenziger Jahre,

*) In den uns vorliegenden Vorschriften für die Aufnahme der Studirenden der Großherzoglich-Badischen Polytechnischen Schule zu Karlsruhe vom Jahre 1873 (wir wählen dieses Jahr, weil sich damals Meyer noch in Karlsruhe befand und die fragliche Schrift von diesem Jahre datirt ist) heißt es § 1 . . . . Die Neueintretenden haben folgende Nachweisungen zu erbringen: a. ein Alterszeugniß, b. ein Zeugniß der von ihnen zuletzt besuchten öffentlichen Lehranstalt über Fleiß und Sittlichkeit, oder falls sie unmittelbar vorher eine solche Anstalt nicht besucht haben, ein Sittenzeugniß von der Obrigkeit des Ortes, an welchem sie sich im letzten Jahre längere Zeit aufgehalten haben; in diesem letzteren Zeugnisse muß dann zugleich bemerkt sein, daß von ihnen eine öffentliche Lehranstalt nicht besucht worden sei, und § 4 „Die Vorstände der Fachschulen haben sich durch die vorgelegten Zeugnisse und eventuell eine nach ihrem Ermessen anzuordnende und dann von den Lehrern der betreffenden Fächer abzuhaltende Prüfung zu vergewissern, ob die Aufnahme in die fragliche Fachschule erfolgen kann." Davon, daß nur Abiturienten eines Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer Realschule I. Ordn. aufgenommen werden, ist unter den Aufnahmebedingungen nirgends, weder vorher noch nachher, die Rede. Im Programm der Polytechnischen Schule zu Karlsruhe vom Jahre 1875 findet sich unter der Ueberschrift „Aufnahmebedingungen" der Passus: „Nach den Erfahrungen des Polytechnikums wird (zum erfolgreichen Studium) die vollständige Absolvirung eines deutschen Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer deutschen Realschule I. Ordn. dringend empfohlen und berechtigen die Maturitätszeugnisse solcher Anstalten zum unmittelbaren Eintritt. Diejenigen, welche nicht in der Lage sind, ein Maturitätszeugniß vorzuzeigen, haben den erforderlichen Grad allgemeiner Bildung durch anderweitige Zeugnisse nachzuweisen." Das heißt doch, auch nach 1875 wurden noch Nichtabiturienten in beliebiger Anzahl aufgenommen. Daß Anfang der siebziger Jahre, aus denen die Erfahrungen Meyer's, der am 1. September 1869 in Karlsruhe als Docent eintrat, nur stammen können, zahlreiche Nichtabiturienten, darunter natürlich auch viele frühere Realschüler, das dortige Polytechnikum besuchten, ist uns aus privaten Mittheilungen bekannt, war auch von vornherein gar nicht zu bezweifeln. Im Uebrigen muß bemerkt werden, daß der Name Realschule ein höchst vieldeutiger ist, so daß z. B. im Hessen-Darmstädtischen jede 6klassige Elementarschule noch jetzt Realschule genannt wird und auch in Preußen die höheren Bürgerschulen vulgo Realschulen, ihre Abiturienten Realschulabiturienten genannt werden.

wohl nicht zahlreichen Abiturienten der preußischen Realschule I. Ord. gilt, sind die angeblich dort gewonnenen Resultate für die Beurtheilung der vorliegenden Frage werthlos. Was die älteren Erfahrungen an der Forstakademie in Eberswalde anlangt, welche Anstalt allerdings Gelegenheit zum Vergleich speciell zwischen preußischen Gymnasial- und Realschulabiturienten bieten konnte, so bemerken wir, 1) daß diese Anstalt zwar nur Abiturienten, aber auch solche von Realschulen II. Ord. aufnimmt, da diese nach der Unterrichts- und Prüfungsordnung zum höheren Forstfach zugelassen werden, 2) daß in der Mitte der sechziger Jahre, wo Herr Meyer Docent in Eberswalde war, die dortige Forstakademie noch nicht ein einziger Realschulabiturient besucht haben kann, der nach der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom Jahre 1859 von Sexta bis Prima unterrichtet worden war, d. h. der, was nach Professor Meyer's eigenem Urtheil sehr in's Gewicht fällt, einen neunjährigen Cursus absolvirt hatte. Die Ostern 1860 von der Schule abgegangenen Realschulabiturienten sind die ersten, welche nach der neuen Prüfungsordnung geprüft worden waren; daß man an sie mit ihrem 7—8jährigen Cursus den strengen Maßstab der Bestimmungen nicht legen konnte, ist wohl selbstverständlich. Erst Ostern 1869, also in demselben Jahre, in welchem Meyer die Forstakademie verließ, um nach Karlsruhe überzusiedeln, konnten in Eberswalde neben Abiturienten II. Ordnung die ersten vollbürtigen Abiturienten I. Ordnung erscheinen. Wie steht es also mit der thatsächlichen Unterlage für Meyer's Erfahrungen über die Leistungen der Abiturienten der Realschule I. Ord.? Denn um diese, nicht um die beliebiger früherer Realschüler, auch nicht um die Abiturienten der Realschule II. Ord., denen wir im Uebrigen hiermit durchaus nicht zu nahe treten wollen, handelt es sich. Seinem Hange gegenüber, durch Zusammenwerfen aller früheren Realschüler den Sachverhalt zu verdunkeln, müssen wir dies immer und immer wieder betonen. Mit einem Worte, Meyer mag einzelne Abiturienten der preußischen Realschule I. Ord. vielleicht schon an der Forstakademie in Eberswalde, einige wenige vielleicht auch am Polytechnikum in Karlsruhe, vielleicht auch einen oder den anderen in seiner jetzigen Stellung als Professor der Chemie in Tübingen kennen gelernt haben; wenn er aber auf diese beschränkte Kenntniß hin glaubt von Erfahrungen reden zu können, (die doch schwerlich alle ohne Ausnahme ungünstige gewesen sind,) und wenn er darauf hin die Realschulen, auch die I. Ordn., ohne Unterschied

für untauglich zur Vorbereitung für wissenschaftliche Studien erklärt: so ist das jedenfalls ein so kühner und unberechtigter Inductionsschluß, wie ihn nur je ein theoretisirender Naturforscher gewagt hat. Und wir können nur wiederholen, was wir schon oben ausgesprochen haben, daß auf solchem Boden gewachsene Erfahrungen keine Berücksichtigung verdienen und unser Bedauern aussprechen, daß wir uns nicht schon früher die Mühe genommen haben, dieselben zu widerlegen und unschädlich zu machen, ehe sie dazu dienen konnten, den von den Gegnern der Realschule ohnehin schon in Menge aufgewirbelten Staub noch zu vermehren.*)

Nichts ist eben bei der Beurtheilung der Leistungen der Real-

*) Wir müssen Meyer überhaupt ein: Ne sutor supra crepidam zurufen, soll heißen: Man gehe nicht unter die Schulreformer und Gegner der Realschule, wenn man dafür keine andere Anwartschaft hat als, wie wir auch aus persönlicher Erfahrung bestätigen können, einen hohen Grad allgemeiner Bildung, gepaart leider mit einer bis zur Verblendung gesteigerten Vorliebe für das Gymnasium und einer trotz aller Betheurungen nur sehr oberflächlichen Kenntniß vom Realschulwesen und der in demselben enthaltenen hochwichtigen Kulturmomente. Gerade der Umstand, daß L. Meyer ein Fach vertritt, welches ihm mehr als bis jetzt die Fächer der meisten anderen Universitätsprofessoren Gelegenheit hätte geben können, vorurtheilsfreie Erfahrungen über die Leistungen der verschiedenen Realschulen zu machen, legte ihm, ehe er darüber etwas veröffentlichte, doppelt die Pflicht auf, diese Erfahrungen auf das sorgfältigste zu sichten und peinlich auch darauf hin zu prüfen, ob sie wohl ausreichen möchten, um wichtigen Entscheidungen als Unterlage zu dienen. Denn er mußte sich sagen: Wenn ein Professor der klassischen Philologie über die Realschulen sich ungünstig äußert, hat man gegen seine Aeußerungen von vornherein ein gewisses Mißtrauen und wird sie nicht ohne Kritik aufnehmen, zumal einem klassischen Philologen eigene Erfahrungen auf diesem Gebiete in der Regel nicht zu Gebote stehen. Wenn aber ein Professor derjenigen Universitätswissenschaft, zu der die Realschulen von jeher die meisten Beziehungen gehabt, sich in derselben Richtung äußert, so hat man dies Mißtrauen nicht, glaubt im Gegentheil auf seiner Seite volle Unbefangenheit voraussetzen zu können und ist darum doppelt geneigt, seinem Urtheil ohne Weiteres Glauben zu schenken. Dieses gerade seiner Lage angemessene Tactgefühl, um keinen stärkeren Ausdruck zu brauchen, hat Meyer nicht bewiesen, und so mag er es sich selbst zuschreiben, wenn wir hier die Rücksicht außer Acht setzen mußten, die wir einem Vertreter der deutschen Wissenschaft gegenüber, auch wenn er über Dinge redet, in denen er nicht Autorität ist, sonst gern beobachten. — Daß wir im Uebrigen auch jedem Nichtschulmanne das Recht einräumen, über Schulfragen sich zu äußern, wird man nach der sonstigen Haltung dieser Schrift nicht bezweifeln. Im Gegentheil, wir wünschten, daß es öfter geschähe, aber mit etwas mehr Selbstprüfung als dies bei Lothar Meyer der Fall ist.

schulen seitens ihrer Gegner gewöhnlicher als der Schluß: Post hoc ergo propter hoc. Weil es natürlich alle Tage vorkommt, daß ein fähiger Kopf auch bei schlechterer Vorbildung viele mittelmäßige überholt, schließt man, wenn der erstere ein früherer Gymnasiast, die letzteren frühere Realschüler gewesen, das müsse in der Ueberlegenheit der Gymnasialbildung seinen Grund haben. Ebenso hält man, wenn es sich um die Vergleichung der Leistungen im Einzelnen handelt, es für selbstverständlich, daß die früheren Realschüler in Mathematik und Naturwissenschaften unter allen Umständen mehr leisten müßten. Tritt dies nun nicht in jedem einzelnen Falle in eclatanter Weise zu Tage, indem, wie gesagt, besondere Befähigung bei einzelnen Gymnasiasten den Unterschied der besseren Vorbildung früher oder später ausgleicht, dann heißt es gleich: „Die Realschulabiturienten leisten nicht einmal auf ihrer Domäne, den Naturwissenschaften, besseres, wie könne man daher behaupten, daß die Realschulbildung in irgend einer Beziehung überlegen sei". Daß sie indeß im Universitätsstudium der Mathematik, der Naturwissenschaften und neueren Sprachen Gutes leisten, ist doch nach den amtlichen Ermittelungen des Geheimen Ministerialrathes Gandtner, in welchen die statistischen Ergebnisse Steinbart's eine wesentliche Bestätigung finden, nicht länger zu bezweifeln. Aus den Berichten der wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen ergiebt sich, daß vom Erlaß der Verfügung vom 7. Dezember 1870 bis Ostern 1878 sich im Ganzen 89 Kandidaten, welche auf Realschulen vorgebildet waren, der Lehramtsprüfung unterzogen haben und zwar:

für Mathematik und Physik 32, von denen 22 die Befähigung für alle Klassen,

für Chemie und beschreibende Naturwissenschaften 22, von denen 18 die Lehrbefähigung für alle Klassen,

für neuere Sprachen 35, von den 27 die Befähigung für alle Klassen

erworben haben. „Ein genauer Vergleich dieses Ergebnisses", fährt Herr Geheimer Rath Gandtner fort, „mit dem Resultat der Prüfungen der auf Gymnasien vorgebildeten Kandidaten kann zur Zeit (leider! müssen wir hinzusetzen) nicht gegeben werden, weil die erforderlichen Materialien noch nicht vorliegen; im Allgemeinen stellt sich das Ergebniß für beide Kategorien von Kandidaten ziemlich gleich." *) Daß

*) Um jeden Verdacht einer parteiischen Darstellung auszuschließen, wollen

diese durch amtliche Ermittelungen festgestellten Ergebnisse als positive Erfahrungen über die Concurrenzfähigkeit der Realschulabiturienten auf dem Gebiete der Wissenschaften anzusehen sind, werden wohl auch unsere Gegner nicht bestreiten. Aber Heidenhain, der sich auf Erfahrungen als das in der vorliegenden Frage allein Entscheidende beruft, läßt sich auch durch diese Thatsachen nicht beirren. Auch er hat sich bei den Mitgliedern der Prüfungs-Commission für das Oberlehrer-Examen erkundigt und theilt uns mit: „Keiner der von mir um ihr Urtheil gebetenen Männer findet, daß auf dem Gebiete der Realwissenschaften die Schüler der Realschulen mehr leisteten als die Zöglinge des Gymnasiums. „Dagegen", fährt er fort, „wird vielseitig hervorgehoben, daß die Gymnasiasten bezüglich der Neigung und Fähigkeit, sich in wissenschaftliche Probleme gedanklich zu vertiefen, durchschnittlich weit voranständen." Also, weil man den früheren Realschulabiturienten nicht länger absprechen kann, daß sie beim Studium ihrer Wissenschaft ordentliches leisten, will man ihnen einen Vorwurf daraus machen, daß sie nicht außerordentliches leisten? Ist die Lösung wissenschaftlicher Probleme etwa gleichbedeutend mit einer correcten Uebersetzung ins Lateinische oder der Lösung einer mathematischen Aufgabe, die auch jeder mittelmäßige Kopf, der seine Schuldigkeit gethan, bei der Abgangsprüfung fertig bringt, und nicht vielmehr Sache einer besonderen Begabung, um nicht zu sagen des Genies, das keine Schulbildung produziren kann? Sollen wir Heidenhain vielleicht fragen, wie viel wissenschaftliche Probleme er in seinem ganzen der Wissenschaft gewidmeten Leben bereits gelöst hat? Aber es ist ja auch nur von der gedanklichen Vertiefung in wissenschaftliche Probleme, nicht von ihrer Lösung die Rede, und dieser Mangel an Vertiefung, den der Professor der Physik, um von dem ebenfalls um sein Zeugniß angegangenen Philosophen nicht zu reden*), an den Real-

wir nur nebenbei erwähnen, daß Steinbart durch sorgfältige Ermittelungen, die sich auf die Kandidaten des Gymnasiums erstreckten, gefunden hat, daß von 60 der letzteren 12 mit Nr. I, 30 mit Nr. II, dagegen 18 mit Nr. III die Prüfung bestanden; von 60 früheren Realschülern 20 mit Nr. I, 30 mit Nr. II und 10 mit Nr. III, was augenscheinlich ein besseres Ergebniß für die letzteren ist.

*) Wir wollen von den ungünstigen Erfahrungen des Philosophen hier nur deshalb nicht reden, weil wir glauben, daß man in einer Zeit, in der das Interesse für Philosophie auch in den Kreisen der klassisch Gebildeten so sehr geschwunden ist (wir wissen, daß es sich in neuester Zeit erfreulicherweise wieder zu heben beginnt) nicht berechtigt ist, jungen Leuten mit

schülern bemerkt zu haben glaubt, hat nach ihm darin seinen Grund, daß ihr Interesse an dem Gegenstande, weil sie auf der Universität nichts Neues zu finden meinen, sehr häufig bald nachlasse. Nun, da sind wir ja glücklich wieder bei dem Schlusse angelangt, den wir bereits oben ausgesprochen, daß manche Professoren sich nicht darein finden können, einen Unterschied zu machen zwischen Studenten, die bereits ein gewisses Maß von naturwissenschaftlichen Kenntnissen mitbringen und solchen, denen Alles neu ist; ebensowenig aber die (pädagogische) Gabe zu besitzen scheinen, ihren Schülern, wo es nothwendig sein sollte, zu dem sokratischen Bewußtsein des Nichtwissens zu verhelfen. Daß unter den früheren Gymnasiasten verhältnißmäßig mehr fähige, d. h. über das Durchschnittsmaß befähigte Köpfe, also auch mehr solche sein mögen, die sich unter Anleitung ihres Professors mit Erfolg an die Lösung wissenschaftlicher Probleme wagen können, ist uns von vornherein wahrscheinlich; es ist das, wie wir bereits oben auseinandergesetzt haben, die einfache Folge der privilegirten Stellung des Gymnasiums. Wenn trotz des Umstandes, daß die talentvollen Schüler sich vorzugsweise dem Gymnasium zuwenden, die früheren Realschüler, soweit es sich nur um ordentliche, nicht um außerordentliche Leistungen handelt, mit den früheren Gymnasiasten auf dem gemeinsamen Studiengebiete erfolgreich concurriren können, so ist das der beste Beweis für die Güte ihrer Schulbildung und berechtigt die Realschule zu den besten Hoffnungen für die Zeit, wenn erst Luft und Licht zwischen ihr und dem Gymnasium gleich vertheilt sein werden. Hiermit haben wir nun auch den richtigen Standpunkt für die Würdigung der gegnerischen

---

Realschulbildung aus dem Mangel an philosophischem Interesse einen besonderen Vorwurf zu machen. Im Uebrigen zweifeln wir nicht, daß die sich dem Universitätsstudium widmenden Realschulabiturienten durch die streng wissenschaftliche Behandlung der Schuldisciplinen das Interesse für die philosophische Grundlage zunächst ihrer Fachwissenschaft in höherem Maße gewonnen haben als zur Zeit die Medicin studirenden Gymnasiasten, von deren philosophischem Interesse die betreffenden Docenten wohl wenig zu berichten haben werden. Die Keime jenes Interesses über den engen Kreis der Fachwissenschaft hinaus zu entwickeln, scheint uns eine vielleicht schwierige, aber nicht aussichtslose Aufgabe der Docenten der Philosophie zu sein, deren Vorlesungen für die sich dem Lehrfach widmenden Realschüler schon wegen des Staatsexamens nicht zu umgehen sind. Die Richtung, welche die Philosophie in den letzten Jahrzehnten genommen, bedingt ja ohnehin eine Annäherung an die exacten Wissenschaften, und so kann es an Anknüpfungspunkten zwischen einem philosophischen Docenten und seinen Realschulbildung mitbringenden Zuhörern wohl nicht fehlen.

Behauptung gewonnen, daß die früheren Realschüler nicht einmal auf den technischen Gebieten mit den Gymnasiasten concurriren könnten. Daß Schulen, die ursprünglich, und, wenn man im Sinne unserer Gegner die neue Gewerbeschule (Realschule I. Ordnung ohne Latein) hinzurechnet, zum Theil auch jetzt noch zu dem Zwecke gegründet und organisirt sind, die geeignetste Vorbildung für die höheren technischen Berufsarten zu geben, in Bezug auf dieselben nicht sollten concurriren können mit Anstalten, welche die Vorbildung für die Technik weit von sich weisen, klingt doch gar zu seltsam.*) Unmöglich kann denen, die das als ihre Ueberzeugung aussprechen, die Thatsache unbekannt sein, daß seit Jahrzehnten nicht nur die Maschinen-Ingenieure, sondern auch die höheren Baubeamten des preußischen Staates, ferner die Ingenieur- und Artillerieoffiziere d. h. die Vertreter der technischen Waffen sich großentheils, ja vorzugsweise aus den Realschulen rekrutirt haben, um von den Hunderten von höheren Berg-, Hütten- und Forstbeamten, die ihre Schulbildung der Realschule verdanken, nicht zu reden. Diese alle sollten sich also nicht oder doch schlechter bewährt haben, als die vom Gymnasium vorgebildeten? Und die Staatsregierung hätte das ignorirt und den Abiturienten der Realschulen trotz alledem die Berechtigung zum Besuch der Bau-, Berg-, Forst- und Gewerbe-Akademie, zur vereinigten Artillerie- und Ingenieurschule u. s. w. nicht entzogen? Sie hätte vielmehr ihre Berechtigungen in dieser Beziehung, wenigstens die der lateinlosen Realschulen neuerdings noch erweitert, endlich, wie bekannt, den Kadettencorps den Lehrplan der Realschule I. Ordn. zu Grunde gelegt und damit indirect die Realschulbildung als die für den Offiziersstand im Allgemeinen, also doch auch für den Artillerie- und Ingenieuroffizier geeignetste anerkannt? Unmöglich! Doch was sagt über die Realschulabiturienten die Statistik, welche Steinbart mit unendlicher Mühe über das Jahrzehnt 1866—1876 zusammengestellt hat? Sie berichtet, daß in diesem Zeitraume 834 Realschulabiturienten sich dem Staatsbaudienst gewidmet, 342 dem Militär, 98 dem Forstfach, 84 dem Bergfach. Die Ergebnisse der Staatsprüfungen sind folgende: Von den 834 Abiturienten der höheren Baucarriere gehörten 223 den

*) Vergl. Gallenkamp's, des Directors der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule in Berlin, Eingabe an das Haus der Abgeordneten, betreffend die an die beiden Häuser des Landtages gerichtete Petition preußischer Architecten und Ingenieure vom 12. Dezember 1878, sowie „Das technische Unterrichtswesen in Preußen". Berlin 1879.

beiden letzten Jahrgängen an, die also noch keine Prüfung bestanden haben konnten, 23 waren gestorben, 107 nicht in die Staatscarriere eingetreten. Auch nicht von allen den 490 übrigen ließ sich das Prüfungsergebniß ermitteln, sondern nur von 289 d. i. von ungefähr der Hälfte derer, die das Examen hätten machen können. Es bestanden

die Bauführer-Prüfung: 9 mit Auszeichnung, 116 gut, 158 hinreichend, 6 ohne Angabe des Prädikats,

die Baumeister-Prüfung: 1 mit Auszeichnung, 7 gut, 6 hinreichend.

Nach der Versicherung verschiedener Fachleute, älterer und jüngerer, sollen dies ausnehmend gute Resultate sein. Von den 342 Abiturienten, die sich dem Militär gewidmet, hat sich nahezu die Hälfte den technischen Waffen zugewendet (nähere Angaben konnten leider nicht ermittelt werden). Von den 98, welche die Staats-Forstcarriere ergriffen, studirten im Jahre 1876 noch 57, 1 war gestorben, 40 hatten das sogenannte Tentamen gemacht, nur 1 war darin durchgefallen; 12 hatten bereits das Staatsexamen bestanden. Von den 84 Realschulabiturienten, die sich dem Bergfach gewidmet, sind 24 in den Privatdienst übergegangen, 60 haben die Staatscarriere ergriffen, von diesen studirten 1876 noch 45, 1 hatte promovirt und war dann Bibliothekar der geologischen Landes-Anstalt und der Bergakademie geworden, 1 hatte ein Privatexamen als Berg- und Hüttenmann gemacht; von den 13 übrigen, welche das Staatsexamen hatten machen können, hatten es 8 bereits gemacht, 3 befanden sich im Examen und 2 studirten noch.*) Wem diese Resultate nicht genügen, wer die Ueberlegenheit der früheren Gymnasiasten über die Realschüler in den

*) Der Mangel an statistischem Material auf diesem Gebiete, auf dem Steinbart erst Bahn gebrochen, möge es entschuldigen, wenn wir Prüfungsergebnisse einer einzelnen Anstalt hier kurz noch verzeichnen. Im Zeitraume 1866 bis 1876 haben das Polytechnikum in Hannover 207 Gymnasiasten und 210 Realschüler besucht und von diesen 81 die Bauführer-Prüfung gemacht, nämlich 26 Gymnasiasten, von denen

23 % über normal,
42 % normal,
35 % unter normal waren,

und 34 Realschüler, von denen

26 % über normal,
56 % normal,
18 % unter normal waren.

Näheres im Pädagogischen Archiv 1878 pag. 672 u. ff, aus dem obiges entlehnt ist.

genannten technischen Fächern, die zwar niemals an maßgebender Stelle, aber doch vielleicht gelegentlich von einem hochstehenden Beamten des Faches, der seine Bildung selbst dem Gymnasium verdankt, behauptet worden ist, so lange für selbstverständlich hält, bis nicht alle höheren Stellen im Staatsbaudienst und bei den technischen Waffen u. s. w. ausschließlich von früheren Realschülern besetzt sind, den zu überzeugen können wir allerdings nicht hoffen. Wir begnügen uns zu bemerken, daß Abiturienten der Realschule I. Ordn. vom Jahre 1859 sich unmöglich schon in höheren Staatsstellungen befinden können als in denen eines Kreisbaumeisters, Oberförsters, Bergwerksdirektors, Artillerie- oder Ingenieurhauptmannes. Folgende Thatsachen indeß glauben wir noch anführen zu sollen. Abiturienten der älteren Realschule mit 7—8jährigem Cursus finden sich und zwar nicht vereinzelt bereits in höheren technischen Stellungen und füllen dieselben aus. Von den 62 Abiturienten der Realschule ferner, die in dem Zeitraume 1866 bis 1876 das Gymnasial-Abiturienten-Examen nachgemacht haben und zwar durchschnittlich, wie schon oben bemerkt worden ist, in einem Jahr und 4 Monaten, sind, wie bei Steinbart ausführlicher nachzulesen, bereits 2 wohlbestallte Pfarrer, eine größere Anzahl praktische Aerzte und Kreisrichter. Von denen aber, die auf Grund der Verfügung vom 7. December 1870, ohne das Maturitätszeugniß vom Gymnasium nachzuerwerben, Mathematik, Naturwissenschaften oder neuere Sprachen studirt haben, sind mehrere Dutzend wissenschaftliche Lehrer an Realschulen, Gewerbeschulen, Forstakademieen und zum kleinen Theil auch an Gymnasien, 97 haben den philosophischen Doctorgrad erworben, über ein Dutzend bekleidet den Vertrauensposten eines Assistenten bei Professoren der Physik, Chemie u. dergl.; mehrere ältere Schüler des Realgymnasiums in Eisenach aber sind ordentliche Professoren, einer Medicinalrath u. s. w. Es kann das wohl genügen, um von der Concurrenzfähigkeit der Realschulabiturienten auf beiderlei Gebieten, dem technischen wie dem wissenschaftlichen, wenigstens diejenigen zu überzeugen, die dem audiatur et altera pars huldigen und sich nicht begnügen, auch von Thatsachen nur diejenigen für wahr zu halten, die ihrem Vorurtheil schmeicheln. Solche Thatsachen sind hervorragende Leistungen einzelner Gymnasiasten auch auf dem technischen Gebiete. Mit Recht sagt Fick (loc. cit.), „daß auf solche einzelne Fälle weder in der einen noch in der anderen Richtung großer Werth zu legen sei, denn man könne sagen, daß ein junger Mann, der sich trotz der Vorbildung

auf dem humanistischen Gymnasium einem technischen Fache widmet, dazu eine unwiderstehliche Neigung und mithin wahrscheinlich Beruf habe." Auch Fick will, wie wir, einstweilen zugeben, „daß von den humanistischen Gymnasien durchschnittlich geistig höher stehende Jünglinge abgehen als von den Realgymnasien." „Dies aber", fährt er fort, „als einen Erfahrungsbeweis dafür zu nehmen, daß die humanistischen Gymnasien bessere Bildungsanstalten wären, ist gerade so logisch, als wenn man von zwei Mühlen diejenige für besser erklärt, welche besseres Mehl liefert, ehe man untersucht hat, ob nicht auf dieselbe besseres Korn aufgeschüttet wird als auf die andere. In der That, da nach den bestehenden Gesetzen die Schüler der Realschulen vom Beruf des Geistlichen, Juristen, Arztes ausgeschlossen sind, und die Jünglinge aus den höheren Gesellschaftskreisen in Deutschland nun einmal vorzugsweise Neigung haben, sich diesen Berufszweigen zu widmen, so werden die humanistischen Gymnasien vorwiegend von solchen besucht, die zu Hause schon mehr geistige Anregung haben, und es wäre daher sehr auffallend, wenn nicht diese Anstalten die meisten geistig hochstehenden Individuen lieferten." Daß die überwiegende Mehrzahl unserer wissenschaftlichen, ja vielfach auch der technischen Größen älterer und neuerer Zeit aus dem Gymnasium hervorgegangen ist und daß noch immer solche daraus hervorgehen, dies, wie schon gesagt, zu bestreiten, fällt uns gar nicht ein; nur dagegen müssen wir immer und immer wieder uns verwahren, daß man aus dieser Thatsache auf die Ueberlegenheit der Gymnasialbildung schließt und ein Recht für das Fortbestehen eines Privilegiums daraus ableitet, wie das in den medicinischen Gutachten theils mit, theils ohne Bewußtsein geschehen ist. Wir haben oben nur die Concurrenzfähigkeit unserer Schüler mit denen des Gymnasiums nachweisen wollen und haben das nicht durch Anführung einzelner hervorragender Leistungen von Realschülern, an denen es ja auch nicht mehr fehlt, gethan, sondern durch Anführung zahlreicher Beispiele solcher Leistungen, wie sie die Mehrzahl der Gymnasialabiturienten auf den gemeinschaftlichen Gebieten eben auch nur zu Tage fördert. Wer in einem Gebirge nur die höchsten Gipfel zählt und nur deren relative Höhe schätzt, hat kein Urtheil über die absolute Erhebung des Gebirges und wird leicht an sich recht stattliche, aber nicht an die höchsten Erhebungen hinanreichende Höhen übersehen.

Jedenfalls wird das Eine aus den obigen Auseinandersetzungen

hervorgehen, daß, wenn wir Realschulmänner von den Leistungen unserer Schüler reden, es sich nicht um „Versprechungen" handelt, sondern um recht zahlreiche, gut beglaubigte Thatsachen, welche es gestatten, Schlüsse zu ziehen auch auf die voraussichtliche Leistungsfähigkeit auf den Gebieten, die ihnen zur Zeit noch nicht zugänglich sind, insbesondere also auf dem Gebiete des medicinischen Studiums, welches den Studien, die den Realschülern bereits zugänglich sind, am nächsten liegt. Dies ist aber nicht nur unser Urtheil, das man ja als parteiisch gefärbt beargwöhnen könnte, allein, sondern es ist auch das hervorragender Fachmänner der medicinischen Wissenschaft, wie der medicinischen Praxis. Deren Urtheile wenigstens theilweise anzuführen, können wir uns nicht versagen. Die schon vor 32 Jahren von dem Medicinalrath und Professor der Medicin Dr. Richter ausgesprochene kategorische Forderung, die Bildung des Mediciners dem Realgymnasium zu überweisen, haben wir bereits oben nebst den Gründen angeführt. Der Professor der Physiologie Fick in Würzburg beantwortet in einer neueren Abhandlung*) die Frage, ob sich für das medicinische Studium mehr die auf der Realschule oder die auf dem humanistischen Gymnasien zu erwerbende Vorbildung eigne: „Die Antwort liegt für jeden Unbefangenen so klar auf der Hand, daß man geradezu erstaunen müßte, daß noch irgend eine Meinungsverschiedenheit existirt, wenn man nicht wüßte, mit welcher ledernen Zähigkeit sich das Absurdeste, rein zufällig historisch Gewordene erhält". — Professor Hueter theilt uns loc. cit. mit, daß er bereits in dem Gutachten, das 1869 von den Facultäten über die Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium gefordert wurde, die Zulassung befürwortet und „daß er mit dem vollen Maße seiner persönlichen Ueberzeugung für diese Fassung des (Greifswalder) Gutachtens eingetreten sei". Ebenso entschieden für die Zulassung haben sich Professor Eulenburg in Greifswald und mehrere seiner Collegen und im Wesentlichen auch Medicinalrath Küchenmeister in Dresden, Dr. Hensen, Prof. der Physiologie

*) Fick, Ueber die Vorbildung des Arztes. Veröffentlicht im Pädagogischen Archiv, Jahrgang 1878. Der Verfasser hebt im Eingang, gewiß mit Recht, hervor, „daß dem Lehrer der Physiologie schon der Natur der Sache wegen am ehesten ein Urtheil über die zweckmäßigste Vorbildung der Mediciner zustehe, da gerade er auf den Baugrund dieser die Fundamente der eigentlich medicinischen Bildung zu setzen hat und also am meisten in der Lage ist, den Baugrund zu sondiren".

in Kiel, ausgesprochen*), ja selbst Du Bois-Reymond, welcher früher in schärfster Form forderte, daß die Abiturienten der Realgymnasien vom medicinischen Studium zurückgewiesen würden, hat jetzt eine Umkehr seiner Ansicht kund gegeben. Von den praktischen Aerzten sind außer Küchenmeister noch zahlreiche andere bei den Debatten über die Abfassung der Gutachten auf das Wärmste für die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin eingetreten; noch mehrere machen nicht das geringste Hehl daraus, daß sie die Frage unbedingt bejaht hätten, wenn sie vom Minister nicht auf das medicinische Studium beschränkt worden wäre, indem sie von der Ueberlegenheit der Realschulbildung gerade bezüglich des medicinischen Studiums schon lange überzeugt waren.

VIII. Es ist besser, fahren die Gegner der Realschule fort, das Gymnasium, welches in seiner jetzigen Verfassung allerdings der Berufsbildung der späteren Aerzte zu wenig Rechnung trägt, zu reformiren als, auf die Versprechungen der Realschulmänner bauend, den unsicheren Weg der Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium zu betreten; und das umsomehr als eine Reform des Gymnasiums, die alle Wünsche der Aerzte befriedigen soll, an maßgebender Stelle bestimmt in Aussicht gestellt worden ist.

Auch die entschiedensten Gegner der Realschule unter den Aerzten sind mit dem Gymnasium nicht zufrieden. Sie wollen zwar die sogenannte klassische Bildung nicht entbehren, verlangen aber dringend eine größere Uebung im Beobachten und ein bedeutend größeres Maß von Kenntnissen in der Mathematik, in den Naturwissenschaften und neueren Sprachen. Durch gewisse nicht wesentliche Concessionen in den alten Sprachen könne, sagen sie, der Raum für eine stärkere Pflege der Realien gewonnen werden. Da dies eine Frage der pädagogischen und didactischen Technik ist, so nehmen die meisten Gutachten Anstand näher darauf einzugehen und würden wohl gegen diesen Vorschlag noch mehr Bedenken gehabt haben, wenn nicht, wie schon oben

*) Professor Eulenburg unter Anderem in einem an den Vorsitzenden des Realschulmänner-Vereins Director Steinbart in Duisburg gerichteten und mit Genehmigung des Verfassers in der Vossischen und in der Norddeutschen Allgem. Zeitung vom 11. Januar 1879 veröffentlichten Schreiben.

erwähnt ist, der Vertreter des Unterrichtsministers in der Sachverständigen-Kommission durch die in Aussicht gestellte Reform des Gymnasiums die Aerzte zum Vorgehen in dieser Richtung veranlaßt hätte. Wie steht es nun mit dieser Reform des Gymnasiums, die allen Wünschen der Mediciner Rechnung tragen soll? Es ist seit jener Erklärung des Herrn Ministerialrathes ein Jahr verflossen, ohne daß von einer Reform das Geringste verlautet hätte. Dagegen sind seitdem wiederholt seitens des Unterrichtsministeriums an hervorragender Stelle Erklärungen abgegeben worden, die nicht den geringsten Zweifel darüber lassen, daß die Staatsregierung nach wie vor an der Zweitheilung des höheren Unterrichts in Gymnasium und Realschule festhält und daß es ihr gerade darum zu thun ist, die Pflege der klassischen Bildung dem Gymnasium in dem bisherigen Umfange zu wahren, nicht durch Aufnahme moderner Bildungselemente selbst Bresche hineinzulegen.*) Bei Gelegenheit der Berathung über die Petition der Architecten gegen die Zulassung der Abiturienten der lateinlosen Realschule, sogenannten höheren Gewerbeschule, zum Studium des höheren Baufaches (21. Januar 1879) erklärt der Ministerialrath Bonitz:**) „Die Vertreter der Ansicht, daß es ohne klassische Bildung, auf deutsch gesagt, ohne Kenntniß der beiden alten Sprachen, keine allgemeine Bildung gäbe,***) müssen dahin gelangen: ausschließlich das Gymnasium ist die Vorbereitung für Alle, welche zu höheren Studien sich vorbereiten wollen, und sie führen hiermit in Consequenz zum Ruin unserer Gymnasien und zur Verachtung der klassischen Bildung. Denn dasjenige Maß klassischer Bildung, auf welches sich dann die Schule,

---

*) Für die Beibehaltung zweier getrennter gleichberechtigter Anstalten, für eine vorzugsweise humanistische und eine vorzugsweise realistische Bildung der Jugend hatte sich auch die überwiegende Mehrheit der Octoberconferenz im Jahre 1873 ausgesprochen, und daß auch der Minister diesen Standpunkt theilte, wird durch eine Circularverfügung an die Provinzial-Schul-Collegien vom 13. April 1874 bestätigt, in welcher er die Gutachten derselben über die Organisation der höheren Schulen verlangt und zwar unter folgender Voraussetzung: „Im Allgemeinen ist dabei hinsichtlich der Arten des höheren Schulwesens festzuhalten, daß eine Verschmelzung von Gymnasium und Realschule nicht in Aussicht genommen wird, vielmehr beide Kategorien ungeachtet des Gemeinschaftlichen und ihrer gegenseitigen Beziehungen ferner als nebeneinander stehend zu denken sind.

**) Nach dem stenographischen Berichte pg. 788.

***) Bonitz nennt diese Ansicht „ein Wort der furchtbarsten Härte".

die für Alles dienen soll, beschränken muß, ist so beschränkt, daß danach die schwächsten Leistungen der Gymnasien in den alten Sprachen, über die jetzt so oft geklagt wird, als herrlich und ideal erscheinen werden gegen den Zustand, welcher dann eintreten muß. Diese Einheitlichkeit der allgemeinen Vorbereitungsschule liegt daher nicht in den Intentionen der Unterrichtsverwaltung." Wie man nach dieser und ähnlichen, wenige Wochen vor Abfassung der Gutachten erfolgten Erklärungen in ärztlichen Kreisen noch an dem Glauben fest halten konnte, es sei eine Umgestaltung des gymnasialen Lehrplans von der Unterrichtsbehörde beabsichtigt, ist schwer einzusehen.*) In hohem Grade befremden aber muß der Widerspruch, in den sich die Verfasser der Gutachten mit sich selbst setzen. Denn dieselben Männer, welche eine Reform des Gymnasiums in einer Ausdehnung verlangen, daß dadurch die Realschule I. Ordn. überflüssig zu werden scheint, verwahren sich feierlich gegen eine Ueberbürdung der Schüler, als ob die vielfachen Klagen über das Uebermaß von Arbeit und die stetig zunehmende Kurzsichtigkeit gerade am Gymnasium, die in den letzten Jahren in Fachjournalen und öffentlichen Blättern laut geworden sind und eine Verhandlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege, zahlreiche Gutachten der Lehrercollegien und Directoren, Erlasse der Unterrichtsbehörden, ja Debatten im Landtage veranlaßt haben, nicht zur Evidenz klar gestellt hätten, daß von einer Vermehrung des Lehrstoffes am Gymnasium nicht die Rede sein könne. Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht naß! Man glaubt ärztlicherseits den Realschulen den Vorwurf der Ungründlichkeit machen zu sollen, weil sie zu vielerlei trieben, und scheint nicht einzusehen, daß man durch die Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium und, wie wenigstens einige wollen, auch des neusprachlichen und Zeichenunterrichts zunächst dem Studium der alten Sprachen so schweren Abbruch thun würde, daß die angeblich für den Mediciner nicht zu entbehrende klassische Bildung überhaupt in Frage gestellt wird. Dann aber übersieht man, daß auch in den modernen Bildungselementen bei solcher Zersplitterung der Schülerkraft der Zweck nicht erreicht werden kann, auch wenn die Ueberbürdung einerseits, der Mangel an Befähigung andererseits nicht ein Veto dagegen einlegten.

*) Zwischen diesem Standpunkte der Staatsregierung und den Erklärungen des Ministerialraths Göppert in der Sachverständigen-Kommission besteht unseres Erachtens ein unlöslicher Widerspruch.

Was die Gymnasien mit ihren zum Theil schon seit Jahrhunderten bewährten Unterrichtsmitteln leisten können, steht fest; was sie nach der geträumten Umgestaltung leisten würden, steht nicht fest. Von competentester Seite aber wird behauptet, daß sie dann auch das nicht mehr leisten werden, was jetzt ihren Ruhm ausmacht. Was die Realschulen I. Ordn. leisten können, steht heut ebenfalls bereits fest und beruht keineswegs auf Versprechungen der Realschulmänner. Vor die Entscheidung gestellt, mit der Vorbildung, welche das Gymnasium bisher für das medicinische Studium gewährt hat, zufrieden zu sein oder, wenn diese ihnen nicht genügt, die Realschule I. Ordn. als eine geeignetere Vorbildungsanstalt für das medicinische Studium anzuerkennen, mußte man sich ohne Umschweife für die Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium erklären, wenn nach dem Urtheil der hier allein competenten d. i. der Unterrichtsbehörde die Realschulbildung zu wissenschaftlichen Facultätsstudien befähigt.*) Da also die ärztlichen Abstimmungen unter Voraussetzungen abgegeben sind, die sich als vollständig hinfällig erwiesen haben, indem eine Reform des Gymnasiums weder beabsichtigt ist, noch, wenn sie zur Ausführung gelangte, den erwarteten Erfolg haben könnte, so begründen die Gutachten gerade das Gegentheil von dem, was sie begründen wollen; sie beweisen nämlich alle indirect die Nothwendigkeit, die Vorbildung für das medicinische Studium fortan auch der Realschule zu überweisen, die neben der für den Arzt erforderlichen allgemeinen Bildung auch auf die Fachbildung des künftigen Studenten der Medicin so viel Rücksicht nimmt als eine höhere Lehranstalt, ohne Fachschule zu sein, nehmen darf.**) Daher ist zu hoffen, daß, wenn der Aufruhr, den die Erörterung der Realschulfrage in den Kreisen

---

*) „Mindestens aber hätte man", wie Küchenmeister sehr richtig bemerkt, „wenn einmal die Vorbildung auf Gymnasien an und für sich einerseits zu ändern und der Aenderung fähig gehalten wurde, doch zusehen sollen, ob denn nicht auch gleichzeitig andererseits die in einigen Zweigen (auch nach der Ansicht der Gutachten) für die Vorbildung der Mediciner besser sorgende Realschule I. Ordn. in einer Weise, die dem Zwecke vollständig entspricht, geändert werden könne." Mit anderen Worten, man hätte ihnen gleiche Gerechtigkeit angedeihen lassen sollen.

**) Professor Hueter betont ausdrücklich: „Es ist ein absolutes Bedürfniß, daß der Studirende der Medicin bei dem Eintritt in das Universitätsstudium ein höheres Maß naturwissenschaftlicher Vorbildung aus der Schule zur Universität mitbringe."

der Aerzte hervorgerufen, sich gelegt und die gährenden Ansichten sich geklärt haben werden, die Richtigkeit dieser Behauptung einleuchten, und die Mehrzahl der Aerzte, jetzt Gegner der Realschule, sich ihren Freunden zugesellen werden. Freilich wird es auch ferner, um mit Hueter zu reden, nicht an „hyperconservativen Geistern, welche deshalb nicht sehen, weil sie nicht sehen wollen" d. h. nicht an solchen fehlen, die sich von dem Vorurtheil, die specifisch gelehrte oder klassische Bildung sei für den Arzt wichtiger als die mathematisch-naturwissenschaftliche, nicht trennen können. Diese werden sich als letzten Rettungsanker an den folgenden Satz anklammern, der auch in den Gutachten hin und wieder schon ausgesprochen worden ist und darum hier auch noch beleuchtet werden muß:

IX. Wenn die erwartete Reform des Gymnasiums nicht durchführbar, ist eine Verlängerung des medicinischen Studiums auf fünf Jahre, durch die der angehende Mediciner zur Ausfüllung der Lücken in seinen naturwissenschaftlichen Kenntnissen die erforderliche Zeit gewinnt, dem in der Zulassung der Realschüler zum Facultätsstudium liegenden Verzicht auf die klassische Bildung vorzuziehen.

Eine Verlängerung des medicinischen Studiums auf fünf Jahre ist gleichbedeutend mit einer Zugabe von zwei Semestern. Dabei ist noch zu erwähnen, daß auch jetzt schon nur im günstigsten Falle das Studium mit 8 Semestern beendet werden kann, vielmehr incl. des Staatsexamens schon jetzt $4^1/_2$—5 Jahre dauert. Um derer willen, denen der Gang des medicinischen Studiums fremd ist, erlauben wir uns zu bemerken, daß es sich für den angehenden Studenten der Medicin in den ersten Semestern noch gar nicht um das specifisch ärztliche Studium, sondern nur um die naturwissenschaftliche Vorbildung des Arztes im strengeren Sinne handelt. Diese Vorstudien erstrecken sich auf die medicinischen Hülfs- und Grundwissenschaften: die Mathematik, Physik, Chemie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, die Anatomie und Physiologie. Von diesen sind wiederum die ersteren in ausgedehnterem Maße schon Gegenstand des Realschulunterrichts,*) während die

*) Die Behauptung des Halle'schen Gutachtens, das mathematische Pensum der Realschule I. Ordn. und das des Gymnasiums seien fast das gleiche, zeugt von grober Unkenntniß des Lehrplans der Realschule. Dieselbe hat außer den mathematischen Disciplinen des Gymnasiums als Prüfungsgegenstände noch

eigentlichen Grundwissenschaften des Arztes, die Anatomie und Physiologie, auf der Schule nur soweit Gegenstand des Unterrichts sind und sein können, als es für den Gebildeten im Allgemeinen zur physischen Selbsterkenntniß wünschenswerth ist. Unserer unmaßgeblichen Meinung nach müßte das medicinische Studium mit den Grundwissenschaften

---

analytische Geometrie, Kegelschnitte, beschreibende Geometrie und sphärische Trigonometrie, Gleichungen des 3. und 4. Grades und Wahrscheinlichkeitsrechnung. Das gemeinschaftliche Pensum umfaßt die Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie einer-, die Elementar-Arithmetik und Algebra bis incl. der Gleichungen des II. Grades andrerseits. Der Verfasser jenes Gutachtens behauptet, daß „weil der akademische Lehrer zur annähernden Ueberwältigung des in Physik und Chemie aufgethürmten Materials bei einer Vorlesung von wöchentlich sechs Stunden zwei Semester und mehr braucht, die physikalisch-chemischen Stunden auf den Realschulen kaum mehr als einen dilettantischen Werth beanspruchen, in keinem Falle aber den sich dem Studium der Medicin zuwendenden Realschüler von der Nothwendigkeit entbinden dürften, jenen Disciplinen auf der Universität ganz dieselbe Mühe und Zeit zu widmen, wie der vom Gymnasium entlassene Abiturient.“ Wir gestatten uns hierzu eine kleine Rechnung anzustellen. 2 Semester Physik zu 6 Stunden wöchentlich sind (nach Abzug der Ferien) etwa 200 Stunden, welche der Student der Medicin dem Hören der Physik im Colleg bestenfalls widmet. Der Schüler der Realschule hat zwei Jahre hindurch im Secunda 2, zwei Jahre hindurch in Prima 3 Stunden wöchentlich physikalischen Unterricht, macht nach Abzug der Ferien in runder Zahl 400 Stunden physikalischen Unterrichts. Aehnlich stellt es sich mit der Chemie. Mit einem Worte, der Abiturient der Realschule hat fast doppelt so viel Zeit darauf verwendet und verwenden müssen, um sich, abgesehen vom häuslichen Fleiß, die beim Examen in Physik und Chemie geforderten Kenntnisse anzueignen, als der Student der Medicin, wenn derselbe ins Tentamen physicum geht. Daß der erstere sorgfältig unterrichtet worden ist, der Student aber nur hört und, was er beim Hören nicht begriffen hat, nur aus Büchern sich aneignen kann, die ihn wohl nicht selten im Stiche lassen, wollen wir nur kurz erwähnen. Wer aber weiß, was vom Realschulabiturienten schriftlich und mündlich bei der Prüfung in der Physik und Chemie gefordert und geleistet wird und was beim Tentamen physicum gefordert wird und auch nur gefordert werden kann, wird zugeben müssen, daß nur wenige Candidaten der Medicin, die das Tentamen physicum in Physik und Chemie bestanden haben, die Realschulprüfung in denselben Fächern bestehen würden. Wir sind weit davon entfernt zu behaupten, daß der Abiturient der Realschule, wenn er zum Studium der Medicin zugelassen wird, nicht mehr nöthig hätte, Physik und Chemie zu hören und seine Kenntnisse darin zu erweitern und zu vertiefen; aber die Ansicht, daß dieselben nur einen dilettantischen d. h. unter Umständen weniger als keinen Werth haben, enthält eine zu starke Entstellung der thatsächlichen Verhältnisse, als daß wir sie ohne Widerlegung lassen konnten.

beginnen, jene Hülfswissenschaften aber soweit voraussetzen können, als es zum Verständniß der Grundwissenschaften nach dem Urtheile der Professoren der Anatomie und Physiologie durchaus erforderlich ist. So wenigstens glauben wir es verstehen zu sollen, wenn die Physiologen von dem angehenden Studenten der Medicin: die Kenntniß der analytischen Geometrie (Du Bois-Reymond), die Anfangsgründe der höheren Analysis und der Wahrscheinlichkeitsrechnung (Fick), alle eine gründliche mathematische und physikalische Schulung fordern; wenn ferner alle, die Anatomen, Physiologen, Chirurgen und Pathologen, Uebung im naturwissenschaftlichen Sehen und Beobachten, Gewöhnung an naturwissenschaftliche Methode verlangen. Nun vermissen aber Fick und mit ihm alle Fachgenossen, die sich über die Frage überhaupt ausgesprochen haben, „die Uebung in der exacten Reproduction räumlicher Anschauung" durchaus und selbst Heidenhain räumt ein, daß seine Schüler „in einer großen Anzahl von Fällen die nothwendige mathematische und physikalische Vorbildungsstufe nicht erreicht haben." Der Professor der Chirurgie (Hueter) aber, der die Studenten der Medicin erst nach Absolvirung der Grundwissenschaften, wo sie jene Mängel und Lücken schon ausgefüllt haben sollen, unterrichtet, klagt: „Leider muß ich auch an meinen lernenden Commilitonen oft die Erfahrung machen, daß die kurze Zeit zwischen dem Tentamen physicum und dem Eintritt in das klinische Studium genügt, um die nothdürftigsten Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Studien zu verwischen". Und an einer anderen Stelle behauptet er, „für viele Aerzte sei das Tentamen physicum der Schlußact des naturwissenschaftlichen Interesses" und leitet daraus die Nothwendigkeit der Reorganisation des medicinischen Studiums ab. Uns Laien genügt es zu wissen, daß die competentesten Beurtheiler, ganz gleichgültig ob Gegner oder Freunde der Realschule, mit den Erfolgen des medicinischen Studiums nicht zufrieden sind oder dieselben wenigstens einer erheblichen Steigerung fähig glauben. Das Mittel erblicken die einen in der Verbesserung der Schulbildung bezw. in der Zulassung der Realschulbildung, die anderen in der Verlängerung des Studiums, einige in beiden. Nun ist aber, wie wir bereits nachgewiesen haben, auf eine Aenderung der Schulbildung vermittelst des Gymnasiums in einem irgend nennenswerthen Maße nicht zu rechnen. Die Realschule I. Ordn., die an Vorbildung wesentlich das gewährt, was Lebert, Hueter, Eulenburg, Fick, Küchenmeister u. A. oben vom angehenden Mediciner ver-

langen, will die Mehrzahl der Aerzte vom medicinischen Studium nach wie vor ausgeschlossen sehen. So bleibt als einziges Mittel allerdings nur die Verlängerung des Universitätsstudiums übrig. Die ganze Streitsache reducirt sich damit auf die Entscheidung der Frage, ob es für den Durchschnitt der auf dem gymnasialen Wege vorgebildeten Studenten der Medicin möglich ist, in einer etwas längeren als der bisher zugemessenen Zeit das Versäumte nachzuholen oder nicht. Wir haben im Abschnitt IV unsere Ueberzeugung bereits dahin ausgesprochen, daß es bei gewöhnlicher oder durchschnittlicher Begabung nicht möglich sei, und erfreuen uns hierbei der Zustimmung Richters, Leberts, Ficks, Hueters und anderer ärztlichen Autoritäten.*) Professor Heidenhain indeß und andere nehmen zwar auch an, daß selbst mit den Schülern eines in ihrem Sinne reformirten Gymnasiums es nicht möglich sein werde, das medicinische Studium in der bisher dafür bestimmten Zeit erfolgreich zu absolviren, bezweifeln aber nicht, daß beides zusammen, Reform des Gymnasiums und Verlängerung des Studiums, den Erfolg verbürge. Die Hoffnung auf eine in ihrem Sinne durchgreifende Reform des Gymnasiums werden sie inzwischen mit Du Bois-Reymond wohl bereits aufgegeben haben.

Professor Fick, der den Mangel einer gründlichen mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulung am meisten hervorhebt, erklärt geradezu: „Wenn die Mehrzahl unserer Mediciner eine Realschule statt eines Gymnasiums absolvirt hätte, dann würde nach meiner festen Ueberzeugung die Klage verstummen über die Kürze der Zeit, welche dem medicinischen Studium zugemessen ist. Es würde dann eben die theoretische Vorbildung weniger Zeit in Anspruch nehmen und auf die eigentlich technische Ausbildung, die jetzt in erschrecklicher Weise vernachlässigt wird, könnte gehörige Zeit verwendet werden. Man könnte für Realschulabiturienten ganz gut die ganze Physiologie in einer sechsstündigen Vorlesung in einem Semester behandeln, so daß sie Alles lernten, was für den praktischen Arzt nöthig ist, während man jetzt an allen deutschen Universitäten 2 Semester auf die Physiologie verwendet." . . . . „Aehnliches gelte ohne Zweifel von anderen

*) Vergl. die Anmerkungen Seite 119 und 120. Wir begnügen uns statt vieler anderen nur den prägnanten Schluß Hueters hier zu citiren: „Die Kraft unserer Sinne verliert von dem Ende der Jugendzeit ab an Entwickelungsfähigkeit; was in dieser Beziehung dem jungen Mediciner verkümmert wurde, ist unwiederbringlich für ihn verloren."

theoretischen Fächern." Diese sind außer der Mathematik noch: Physik, Chemie, Zoologie, Botanik und Mineralogie. Wenn nun ein Realschüler den Entschluß faßt, Medicin zu studiren, so glauben wir sicher annehmen zu können, daß er nicht ohne naturwissenschaftliches Interesse und eine gewisse Anlage für mathematisch-naturwissenschaftliche Studien zu diesem Entschlusse gelangt sein wird. Er wird daher in den genannten Wissenschaften und insbesondere auch in der Mathematik mindestens soviel Kenntnisse auf die Universität mitbringen, als der Durchschnitt der Realschulabiturienten überhaupt, d. h. er wird den Anforderungen in der Abgangsprüfung genügt haben. Die Professoren der Mathematik, Physik, Chemie u. s. w., welche Mitglieder der Wissenschaftlichen Prüfungs-Commission und gleichzeitig auch der Commission für die medicinischen Staatsprüfungen sind, werden das, was Professor Fick bezüglich der Leistungsfähigkeit eines Realschulabiturienten behauptet, für ihr Fach gern bestätigen. Der Realdurchschnittsabiturient, so werden sie mit gutem Gewissen sagen, kann in der mathematischen Bildung mit den besseren Abiturienten des Gymnasiums concurriren; in allen naturwissenschaftlichen Fächern aber hat er einen so bedeutenden Vorsprung vor ihnen voraus, daß man nicht einsieht, wie bei gleicher Befähigung und gleichem Fleiße der Gymnasiast den Realschüler in der zugemessenen Zeit, nämlich bis zum Tentamen physicum, einholen soll.*) Wenn ein solches Einholen oder wohl Ueberholen in einzelnen Fällen beim Studium der Mathematik und Naturwissenschaften auf der Universität beobachtet worden ist, so sind zur Genüge die Gründe entwickelt worden, die jene Erscheinung erklären. Hier ist die Annahme derselben schon darum nicht zutreffend, weil es sich nicht um den Spielraum des gesammten Universitätsstudiums, sondern nur um die ersten Semester bis zum Tentamen physicum handelt. Ist Professor Fick's Ansicht, daß das Studium der Physiologie sich für den Realschulabiturienten in der Hälfte der Zeit absolviren lasse, richtig, so sind wir überzeugt, daß der Realschulabiturient schon nach drei und, wenn er Ostern eintritt, nach 4 Semestern sich zum Tentamen physicum melden kann und dasselbe besser bestehen wird als durchschnittlich die Gymnasial-Mediciner nach sechs Semestern. Damit aber wären die zwei Semester gewonnen, die nach Professor

*) Bezüglich der Chemie liegt seitens Lothar Meyers die Bestätigung bereits vor und zwar in der im Abschnitt VI S. 132 reproducirten Charakterisirung seiner Zuhörer, die freilich einem anderen Zwecke dienen soll.

Heidenhain's und Anderer Ansicht der Universitätszeit zum erfolgreicheren Studium zugelegt werden müßten. Es werden aber nicht nur zwei Semester, d. h. ein ganzes Lebensjahr nebst den beträchtlichen Kosten des Unterhalts auf der Universität und des Studiums erspart, sondern es wird auch der Hauptzweck: die Ausbildung der Studenten der Medicin zu tüchtigen Aerzten in vollkommenerer Weise als bisher und zwar ohne Verlängerung des Studiums erreicht werden. Man gestatte also der Realschule zu zeigen, was sie leisten kann.*) „Probiren geht über Studiren", sagt das Sprichwort, und wir wissen schlechterdings nicht, wie man über die Frage, ob die Realschulbildung der gymnasialen in Rücksicht auf wissenschaftliche Studien ebenbürtig ist, anders in's Reine kommen will, als daß man es versucht, indem man die Realschul-Abiturienten zu dem betreffenden Studium zuläßt.**) Daß der Versuch absolut aussichtslos sei, werden auch unsere erbittertsten Gegner heut kaum noch zu behaupten wagen.***) Was aber im besonderen das medicinische Studium anlangt, so glauben wir oben gezeigt zu haben, daß für dieses das Gelingen des Versuches noch eine besondere Bedeutung hat. Wird die Studienzeit des Mediciners zu Gunsten seiner klassischen Bildung, mit der sich auf dem Gymnasium nach der Ansicht der erfahrensten Schulmänner eine bessere Vorbereitung auf das ärztliche Berufsstudium nicht vereinigen läßt, auf 5 Jahr ausgedehnt, so kostet ihm der Besitz der klassischen Bildung fortan 10 Jahre seines Lebens. Da wäre es wohl der Erwägung werth, ob der Gewinn zu dem Aufwande von Zeit und Kraft in dem richtigen Verhältnisse steht. Wenn man aber auch noch so großen Werth auf den

*) Die bisherige Behandlung der Realschulen auf diesem Gebiete erinnert in der That, wie gelegentlich treffend bemerkt wurde, daran, daß Jemand seine Schwimmkunst zeigen solle, den man nicht ins Wasser läßt. Man lasse, um mit Bismarck zu reden, die Realschule in den Sattel; sie wird beweisen, daß sie reiten kann.

**) Hensen, Professor der Physiologie in Kiel. Die Vorbildung für das Studium der Medicin. Pädag. Archiv 1879 S. 101.

***) Selbst Lothar Meyer fängt in seiner neuesten Schrift an, sich mit diesem Gedanken vertraut zu machen und tröstet sich nur noch damit, daß die Realschule, wenn erst die Universitätsstudien ihr geöffnet sind, mit dem neunjährigen Cursus und mit dem Latein Ernst machen (das hat sie längst gethan) und sich in ihrer ganzen Organisation dem Gymnasium immer mehr nähern werde. In dem letzteren dürfte er allerdings, wie wir schon oben in einer Anmerkung ausführten, nicht Unrecht haben.

Besitz der klassischen Bildung legt, scheint doch der Verzicht darauf für den Mediciner geboten und zwar um so mehr geboten, als nach dem Urtheile gewiegter Fachmänner die bloße Verlängerung der medicinischen Studienzeit keineswegs eine bessere Berufsbildung unserer Aerzte verbürgt.*) Nöthigt man aber diejenigen, welche sich dem ärztlichen Berufe widmen wollen, nach wie vor, ihre wissenschaftliche Vorbildung auf der Gelehrtenschule zu erwerben, so müssen sie durch Verlängerung ihres Universitätsstudiums das auf der Schule Versäumte nachzuholen suchen. Gelingt dies der Mehrzahl nicht, d. h. schafft man dadurch nicht bessere Aerzte, so schädigt man offenbar das Interesse des Staates, dem das leibliche Wohl und Wehe seiner Bürger ebenso am Herzen liegen muß, als das geistige. Indeß, sogar zu der gegentheiligen Behauptung, daß durch die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin der Staat gefährdet sei, haben einige unserer Gegner sich verstiegen. Man sagt:

X. Einer Maßregel gegenüber, bei welcher das Wohl der Staatsbürger gefährdet ist, kommt auch der Mangel an Aerzten, welche zu Gunsten der Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium geltend gemacht wird, aber nicht erwiesen ist, nicht in Betracht. Noch weniger kann bezüglich der Leistungsfähigkeit der deutschen Medicin ein Nothstand behauptet werden; denn es ist eine anerkannte Thatsache, daß der deutsche Arzt im Durchschnitt hinter keinem der Welt zurücksteht.**)

*) Vergleiche unter Abschnitt IV die längeren Citate aus Pfeiffer und Hueter. Aehnliche Erwägungen über das Mißverhältniß zwischen dem Aufwand von Zeit und dem, was dadurch erreicht wird, dürften auch den Kriegsminister, wie es heißt, bestimmt haben, sich im Interesse der schnelleren Ausbildung der Militärärzte gegen die Verlängerung des medicinischen Studiums zu erklären. Daß er sich damit zugleich, wie beim Kadettencorps für die Realschulbildung, so hier für Zulassung der Realschulabiturienten erklärt habe, läßt sich fast erwarten.

**) Der geistige Urheber des Gedankens, daß „es ein nationales Unglück wäre, wenn Realschüler zum medicinischen Studium zugelassen würden“, scheint wiederum Lothar Meyer zu sein, dessen Neigung, in der Realschulfrage mehr gewagte als begründete Behauptungen aufzustellen, uns schon zur Genüge bekannt ist. Den Aerzten, die ihn citiren, scheint das „Videant consules“ mehr nur zur rhetorischen Ausschmückung dienen zu sollen und wohl nur bei wenigen ernstlich gemeint zu sein. Dafür spricht der Umstand, daß die Urheber der Gutachten die Zulassung sich unter gewissen Bedingungen gefallen lassen wollen, die sie u. a. mit den Worten „eingreifende Reformen im Realschul- und Universitäts-

Daß das geistige Wohl und Wehe des Staates durch die Zulassung der Realschulbildung zum ärztlichen Beruf gefährdet sei, ist eine so kühne Behauptung, daß wir den Beweis für ihre Richtigkeit, den unsere Gegner nicht einmal versucht haben, abwarten können. Auf Du Bois-Reymond, der mit dem Schlagworte „der Amerikanisirung unserer Cultur“ allerdings ein drohendes Schreckgespenst gezeichnet hat und auch geneigt schien, es gegen die Realschulbildung in's Feld zu führen, können sie sich nicht mehr berufen, seit dieser die Zulassung wenigstens als nothwendiges Uebel gelten lassen will. Wäre aber wirklich das geistige Wohl und Wehe des Staates dabei irgend betheiligt, daß der Realschulbildung der Zugang zum medicinischen Studium eröffnet wird, so stünde, wie wir gezeigt haben, nur ein Uebel einem anderen gegenüber, und man hätte sich für das kleinere zu entscheiden. Es ist aber das Ergebniß aller Untersuchungen, die wir in der Zulassungsfrage hier anstellen, daß wohl von dem einen Uebel, der allmähligen Verschlechterung der ärztlichen Berufsbildung und der Verminderung der Zahl der Aerzte unter die unbedingt erforderliche Zahl, aber nicht von dem Herabsinken des allgemeinen geistigen Niveaus unseres Aerztestandes oder gar unserer ganzen Cultur ernstlich die Rede sein kann. Zugegeben, daß durch die Zulassung der Realschulabiturienten zum ärztlichen Berufe die Zahl der sogenannten klassisch Gebildeten in der bisherigen Bedeutung des Wortes vermindert wird, zugegeben auch, daß durch den Eintritt einer größeren Anzahl von solchen, die früher niemals etwas Griechisch gekonnt haben, in gewissen Gesellschaftskreisen, wohl auch in amtlichen Collegien eine kleine Lücke in der Unterhaltung sich wenigstens gelegentlich kund thun(?), ein gewisser Umschwung in den Unterhaltungsstoffen eintreten wird. So dürfte z. B. das Interesse für ernstere Gegenstände der modernen Cultur, auch für solche, bei denen es sich nicht um das „Mein und Dein“ handelt, mehr als bisher in den Vordergrund des Gespräches

---

studium“ bezeichnen, deren Erfüllung aber schwerlich die Beseitigung der dem Volkswohl angeblich drohenden Gefahr verbürgt. Daß das leibliche Wohl und und Wehe der Staatsbürger durch die Berufsthätigkeit einer genügenden Anzahl ebenso wissenschaftlich durchgebildeter wie praktisch tüchtiger Aerzte und Medicinalbeamten wesentlich bedingt ist, bedarf hier, zumal der Aerztewelt gegenüber, wohl keines Beweises. Wie wichtig die Realschulbildung für den Medicinalbeamten und die medicinische Statistik ist, deren Bedeutung für die öffentliche Gesundheitspflege immer mehr erkannt wird, hat u. a. auch Fick hervorgehoben.

treten. Wird dadurch die klassische Bildung unseres Volkes an sich vermindert? Wir glauben nach den Eröffnungen Du Bois-Reymonds, Ficks und zahlreicher anderen Mediciner den Berichterstattern nicht zu nahe zu treten, wenn wir behaupten, daß die klassische Bildung unserer Nation den Medicinern seit längerer Zeit wenig verdankt*) und daß man in der Pflege derselben eine Aenderung nicht merken wird. Folgt denn daraus, daß die Zahl der Adepten einer Wissenschaft oder Kunst sich vermindert, daß auch die absoluten Leistungen derselben unbedingt sinken müssen? Wir glauben im vorliegenden Falle das Gegentheil annehmen zu können und wissen uns dabei in Uebereinstimmung mit zahlreichen Männern, die jedenfalls mehr berufen sind die klassische Bildung zu pflegen und der deutschen Nation zu erhalten als die meisten der Gutachtenverfasser. Daß ein so hervorragender klassischer Philolog und Schulmann, wie der Geheime Rath Bonitz in der eventuellen Rücksichtsnahme des Gymnasiums auf die Wünsche der Mediciner die klassische Bildung, der diese Anstalt dient, und damit indirekt die klassische Bildung überhaupt, gefährdet sieht, haben wir bereits oben erwähnt. Die logische Consequenz dieser Ansicht ist, daß man an maßgebender Stelle lieber auf die klassische Bildung der Mediciner als auf die Tradition des Gymnasiums verzichten, mit anderen Worten lieber die Realschulbildung, auf die Gefahr hin, daß die Betheiligung an der klassischen Bildung erheblich an Umfang verliert, zum medicinischen Studium zulassen, als die Möglichkeit, sich in Deutschlands Gymnasien auch fernerhin eine gründliche und tiefere klassische Bildung zu erwerben, auf das Spiel setzen wird. Dieselbe Ansicht herrscht in den nächstbetheiligten Kreisen der Gymnasial-Directoren und Gymnasialpädagogen überhaupt. So hat sich Dr. Hofmann, Director des Gymnasiums zum grauen Kloster in Berlin, als Berichterstatter der Unterrichtscommission im Interesse gerade der klassischen Bildung für die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin ausgesprochen, und ebenso wiederholt Dr. Lattmann, Director des Gymnasiums in Clausthal, und einige Andere. Wer aber aus dem Stillschweigen der Mehrzahl auf ihre Zustimmung zu den Wünschen der Aerzte schließen wollte, würde sich sehr täuschen. Unser Gesuch um

*) Daß wir Du Bois-Reymond selbst und Andere ausnehmen müssen, ändert nichts an der Thatsache. Wie unbefangene Aerzte über die klassische Bildung ihrer Kollegen urtheilen, zeigt das Citat aus Salomon's Schrift, das wir bereits S. 107 gegeben.

Zulassung unserer Abiturienten zum medicinischen Studium war doch nicht und ist wohl auch jetzt noch nicht so ganz ohne Aussicht auf Erfüllung, daß die Collegen vom Gymnasium, wenn sie wollten, nicht in unserem Vorgehen eine Bedrohung der materiellen Interessen des Gymnasiums, gegen die man sich zu wahren habe, erblicken könnten. Daß diese Auffassung sich kaum irgendwo geltend gemacht hat, können wir wohl als einen Beweis nicht nur dafür ansehen, daß die Gymnasialpädagogen unsere Forderung für gerecht halten, sondern auch dafür, daß sie in dem Verlust einer Anzahl Schüler, deren späterer Beruf fast mit mathematischer Sicherheit eine vollständige Vernachlässigung der auf dem Gymnasium getriebenen alten Sprachen veranlaßt, noch keine Beeinträchtigung ihrer Anstalten erblicken. Und zwar wohl deshalb nicht, weil sie recht gut wissen, daß wenigstens ein Theil derselben für das Gymnasium nur ein Ballast ist. Für die Richtigkeit dieser Annahme sprechen die bereits oben ausgeführten ungünstigen Erfahrungen, welche Du Bois-Reymond und andere Examinatoren mit den Resultaten der klassischen Bildung gerade bei Medicinern gemacht haben. Wenn nach Du Bois-Reymond's Urtheil bei diesen „die mangelhafte Schulung zur Zeit der Prüfung wohl nur durch mechanische Abrichtung übertüncht war", so wollen wir weder den betheiligten Schülern noch ihren Lehrern einen Vorwurf daraus machen, wohl aber den gesetzlichen Bestimmungen, welche den jungen Mann, der Beruf zum Arzte in sich fühlt, (und ohne einen gewissen Beruf in sich zu fühlen wird wohl selten einer Arzt) zwingen, einen Bildungsweg einzuschlagen, der nicht nur von seinem Berufe gar zu weit abliegt, sondern dessen Anforderungen auch seinen natürlichen Anlagen, die nun einmal nicht auf Seite der Sprachen liegen, durchaus widersprechen. Wenn solche junge Leute trotz des Makels, den man ihrer klassischen Bildung anzuhängen berechtigt sein mag, doch vielleicht noch recht brauchbare Aerzte geworden sind, so wird Niemand zweifeln, daß sie das erst recht geworden wären, wenn sie ihre Schulbildung auf der Realschule empfangen und sich nicht vergeblich abgequält hätten, die Schönheiten der griechischen und lateinischen Dichter im Urtext zu genießen, für die sie nun einmal kein Verständniß hatten. Wir können also in der Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium nicht nur keine Schädigung des Staatswohles erblicken, sondern müssen im Gegentheil im Einverständniß mit hervorragenden Aerzten und medicinischen Autoritäten, mit hochangesehenen Schulmän-

nern und allem Anschein nach auch mit der Mehrzahl unserer Collegen vom Gymnasium eine Gefährdung und Beeinträchtigung der Interessen derer, welche sich dem ärztlichen Berufe widmen wollen, und indirect sogar der klassischen Bildung selbst darin erblicken, daß die Zulassung zum medicinischen Studium ein Privileg des Gymnasiums bleibt, und dieses nun in Folge dessen die Pflege der klassischen Bildung anderen Aufgaben nachsetzen soll. Daß aber unter diesen Umständen auch der Mangel an Aerzten, den die Gutachten theils leugnen, theils als ein geringeres Uebel hinstellen, sehr wohl in's Gewicht fällt, wollen wir noch in Kürze nachzuweisen suchen.

Zunächst ist es eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß der Zudrang zum medicinischen Studium in den letzten zehn Jahren erheblich nachgelassen hat.*) Wenn wir auch gern zugeben wollen, daß noch andere Gründe dabei mit eingewirkt haben, so wird uns doch Niemand bestreiten können, daß wenigstens ein Theil der Gründe ähnlicher Art ist wie die, welche bewirkt haben, daß der Zudrang zum Studium der Naturwissenschaften von Seiten der Gymnasiasten so sehr nachgelassen hat, daß, wie wir oben gehört haben, einzelne naturwissenschaftliche Disciplinen, wie die Chemie, sich bereits überwiegend aus den Realschülern recrutiren. Wenn hierbei, obschon ohne allen Grund, von einem Verdrängen durch die letzteren gesprochen wird, so trifft das für das medicinische Studium, das bisher nur den Gymnasiasten offen stand, doch nicht zu. Es liegt also die Schuld davon wesentlich auch an den Hindernissen, die eine Folge des ganzen gymnasialen Bildungsganges sind. Daß derselbe für die Ausbildung der Sinne, namentlich des Auges zu wenig thut, das Interesse an der Natur nicht weckt, mit einem Worte keine geeignete Vorbildung für den Mediciner bietet, wird ja fast ohne Ausnahme auch von sämmtlichen Aerztegutachten ausdrücklich betont. Die Schwierigkeiten des medicinischen Studiums, das ohnehin schon länger dauert und kostspieliger ist als alle anderen, steigern sich mit dem Fortschritt der Wissenschaft fortwährend, ohne daß die Vorbildung damit gleichen Schritt hält. Damit aber muß offenbar auch der Reiz des Studiums sich mindern. Der klassische Philologe und Theologe und auch der Jurist haben, wenn es sich um Anwendung ihrer gymnasialen Vorbildung auf ihr Berufsstudium handelt, einen so gewaltigen Vorsprung vor dem Mediciner, daß die Lust,

*) Die Zahl der Medicin Studirenden ist vom Jahre 1869 bis 1879 von 1833 auf 1481 herabgesunken.

dieses Vortheils theilhaftig zu werden, wohl schon Manchen vom Studium der Medicin ab und z. B. der Jurisprudenz zugeführt haben mag. Es ist nicht abzusehen, daß das erheblich anders werden, daß sich die Frequenz der medicinischen Facultäten bedeutend heben wird, so lange diese Verhältnisse sich für den angehenden Mediciner nicht günstiger gestalten. Hat aber seit einer Reihe von Jahren die Zahl der Medicin Studirenden sich thatsächlich bedeutend vermindert, so muß auch die Zahl der Aerzte theils schon abgenommen haben, theils weiter abnehmen, wenn die Frequenz der medicinischen Facultäten sich nicht bald wieder hebt. Dieser Mangel aber muß mit der Zeit um so mehr hervortreten, als die Bevölkerungszahl unseres Vaterlandes bekanntlich mächtig steigt. Wird nun die Dauer des medicinischen Studiums verlängert, so ist mit Sicherheit anzunehmen, daß dies weiter abschreckend wirken und die Zahl der Aerzte noch mehr sinken wird. Was aber diese anlangt, so stößt man in den ärztlichen Gutachten auf entschiedene Widersprüche, die sich indeß bei näherer Betrachtung leicht auflösen. Der Berliner Bericht (Dr. Hirschberg) sagt: „In Deutschland besteht durchaus kein Mangel an Aerzten" setzt aber klugerweise allerdings hinzu — „im Verhältniß zu denen, die wirklich ärztliche Hilfe zu suchen beabsichtigen". Andere Referate wie das Breslauer begnügen sich damit, über den Mangel an ärztlichen Kräften als ein Argument der Realschulmänner zu berichten und aus diesem Mangel Vorwürfe gegen den Staat, der durch seine Gesetzgebung die Abnahme des medicinischen Studiums verschuldet habe, abzuleiten; d. h. sie geben stillschweigend die Richtigkeit der Behauptung, daß an Aerzten Mangel sei, zu. Dr. Küchenmeister scheint uns den wirklichen oder vermeintlichen Widerspruch aufzuklären mit den Worten: „Ganz erschreckend ist die Abnahme der Aerzte für die kleineren Städte und das platte Land. Der Andrang der jungen Aerzte zu den großen Städten wird immer massenhafter und damit gehen wir theils einem ärztlichen Proletariat in großen Städten, theils einer immer größeren Noth um ärztliche Hilfe in den kleineren Städten und auf dem platten Lande entgegen." An statistischen Nachrichten über die Zahl der Aerzte fehlt es zwar nicht, sie geben aber für die Beurtheilung der Bedürfnißfrage keinen unbedingten Anhalt. Nach Dr. Guttstadt's Zusammenstellungen hat die Zahl der praktischen Aerzte mit der Zunahme der Bevölkerung nicht entfernt gleichen Schritt gehalten, und schwerlich dürfte von irgend einer Seite Widerspruch erfolgen gegen die

Annahme, daß es in den kleinen Städten und auf dem flachen Lande wirklich schon jetzt an Aerzten mangelt, und daß dieser Mangel noch größer werden muß, wenn die Zahl der Medicin Studirenden nicht erheblich zunimmt. Der von Dr. Hirschberg vorgeschlagenen Abhilfe, bei Epidemien aus dem Ueberfluß der großen Städte an jüngeren Aerzten Hilfskräfte an das Land abzugeben, muß nach Einführung der ärztlichen Gewerbefreiheit ein noch geringerer Werth beigelegt werden als ohnehin schon, indem es sich ja hier nicht um außerordentliche Fälle, sondern um dauernde Hilfe handelt. Und beansprucht wird diese auf dem Lande vielfach doch nur deshalb nicht, weil sie zu weit und zu kostspielig ist. Da scheint denn doch, was Küchenmeister sagt, beherzigenswerth: „Nun böte sich ein guter Ausgleich, wenn der Staat die Realschulabiturienten als gleichberechtigt den Gymnasialabiturienten, wie sie es re vera sein sollten, bezüglich des Zutritts zum Studium der Medicin erklärte; der Staat erhielte eine größere Menge Aerzte, die an sich von Hause aus und von Jugend auf an einfachere und bürgerlichere Ansprüche gewöhnt, es nicht in gleicher Weise, wie die Gymnasialmediciner verschmähen würden, in kleineren Städten und auf dem platten Lande sich niederzulassen. Der Staat brauchte nicht darauf zu warten, bis ein in der großen Stadt lebender, unbeschäftigter College endlich doch zu der Ueberzeugung käme, daß er viel in jenen an Aerzten verarmten Distrikten nützen und sich selbst ein gutes Auskommen schaffen und seine Erfahrung bereichern könne." Wenn Herr Dr. Hirschberg sich glücklich schätzt, „daß nach dem heutigen Standpunkte der Gesetzgebung nur noch Vollärzte creirt werden, nicht mehr, wie früher noch ausübende Wundärzte verschiedener Klassen, und hinzufügt, daß die Aerzte nicht beglückt werden wollen mit dem Zustrom von Collegen, deren geistige Gleichberechtigung *ihnen* vorläufig problematisch erscheint und vor Allem auch *dem hilfesuchenden Publikum*, und die darum das für die Ausübung ihres schweren Berufes so wichtige Ansehen des Standes nur allzuleicht schädigen könnten, so nöthigen uns solche Aeußerungen zu energischer Abwehr.

Wenn Hirschberg den Gegensatz von Vollärzten und Wundärzten verschiedener Klassen auf das Verhältniß der Gymnasial- zu den Realschulmedicinern überträgt, so ist das eine Verdrehung der thatsächlichen Verhältnisse; denn er weiß recht gut, daß die letzteren nach den gesetzlichen Bestimmungen nur Vollärzte werden können und dieselbe Staatsprüfung abzulegen haben wie die Gymnasialmediciner. Oder meint

er, daß der Staat zu Gunsten der Realschulmediciner das Gesetz wieder abschaffen und Wundärzte creiren werde, damit aus jenen doch etwas werden könnte? Wir müssen hier Dr. Hofmann's Worte wiederholen, daß es thatsächlich immer Aerzte 1., 2., 3. Klasse u. s. w. gegeben hat. Was für Aerzte aus den Realschulabiturienten werden, wollen wir ruhig abwarten. Daß auch die Realschulärzte 2. und 3. Klasse trotz des Mangels an einigen griechischen Erinnerungen den ärztlichen Stand eben so wenig schänden werden, wie jetzt die zahlreichen Gymnasialärzte 2. und 3. Klasse, scheint uns ebenso zweifellos. Und wir müssen die gegentheilige Annahme im Namen der jungen Collegen, die ihre Schulbildung auf der Realschule I. Ordn. erhalten, dann nach Absolvirung ihrer wissenschaftlichen Studien und des Staatsexamens an zahlreichen höheren Lehranstalten als wissenschaftliche Lehrer fungiren, als eine indirecte dünkelhafte Beleidigung zurückweisen. Was endlich das Urtheil des hilfesuchenden Publikums über die Realschulärzte anlangt, so kann man wirklich nur mit den Achseln zucken, wenn sich Jemand einbildet oder einzubilden vorgiebt, daß dieses sich um die Vorbildung eines Arztes, der ihm als Vollarzt entgegentritt, nur im geringsten kümmern und nicht vielmehr den ihm vorangehenden Ruf ärztlicher Tüchtigkeit oder Untüchtigkeit als einzigen Maßstab der Beurtheilung gelten lassen wird.

Eine Erscheinung, die hier fern zu liegen scheint, nichtsdestoweniger ebenfalls gegen die Zulassung der Realschulabiturienten zum medicinischen Studium ausgebeutet worden ist, ist das Specialistenthum der Medicin. Man sieht darin wohl nicht mit Unrecht eine Gefahr für die medicinische Wissenschaft, die eine ist und sein soll, durch das Specialistenthum aber nicht nur zersplittert wird, sondern auch eine bedenkliche Annäherung an das Handwerk erhält. Die älteren Vorstellungen von der Realschule, die in ihr noch immer eine Gewerbe- oder vielmehr Handwerkerschule sehen wollen, in welcher nützliche Künste gelehrt werden, haben nun den oder jenen, auf Ablehnungsgründe Jagd machenden Gegner auf die Annahme geführt, daß die Realschulbildung das Specialistenthum unter den Aerzten begünstigen würde. Es kann uns nicht schwer fallen, das Gegentheil zu erweisen. Das jetzt in hoher Blüthe stehende ärztliche Specialistenthum kann man der Realschulbildung doch nicht in die Schuhe schieben; auch von den ärgsten Gegnern hat keiner bemerkt, daß vorzugsweise ehemalige Zöglinge einer Realschule, die das Gymnasial-Abitu-

rienten-Examen nachgemacht, sich zu Specialärzten ausbildeten. Die anderen zum Theil recht materiellen Beweggründe, die diesen oder jenen Arzt einem Specialfach in die Arme treiben, kümmern uns hier nicht; der eine innere Grund liegt aber doch recht nahe: die ungenügende Vorbildung macht es allen, nicht hervorragend begabten Gymnasialmedicinern, selbst wenn sie sehr fleißig sind, nahezu unmöglich, in der kurzen Studienzeit, in der zunächst soviel von der mangelnden naturwissenschaftlichen Vorbildung nachgeholt werden muß, zur Beherrschung des ausgedehnten Stoffes vorzudringen.*) Daher liegt für sie, nachdem sie sich mit der alle Gebiete umfassenden Staatsprüfung abgefunden, die Versuchung nahe, sich auf ein engeres Gebiet zu beschränken, um darin völlig heimisch zu werden. Darin ist auch leichter die speziell erforderliche Routine zu erwerben, die auf allen hier einschlagenden Gebieten: der Augenheilkunde, Chirurgie, Geburtshülfe, Laryngoskopie u. s. w. zu gewinnen heute wohl nahezu unmöglich ist. Daß meist individuelle Neigung für die Wahl des Faches, das ja auch der inneren Medicin angehören kann, maßgebend wird, ist selbstverständlich. Diese Neigung, sich zum Zweck gründlicherer Beherrschung auf ein kleineres Gebiet zu beschränken, scheint uns mit der philologischen Akribie, die eine anerkannte Frucht der Gymnasialbildung ist, so gut zu harmoniren, daß man sich wundern müßte, wenn es anders wäre. Nicht so der Realschüler; dieser dürfte in Folge seiner besseren Vorbildung für das medicinische Studium mehr Aussicht haben, dasselbe wenigstens soweit zu bewältigen, daß das Bewußtsein der Lücken in seinen Kenntnissen ihn weniger drückt; die philologische Akribie, welche dem Gymnasialmediciner die wörtliche Aufnahme des Inhalts der Lehrbücher zur Pflicht macht,**) ist bei ihm weniger ausgebildet, er ist überhaupt

*) Der Verfasser hat kaum nöthig zu sagen, daß er sich hier, wie im Allgemeinen wo es sich um Dinge der specifischen medicinischen Berufsbildung oder Erfahrung handelt, durchaus auf mündliche und schriftliche, vornehmlich aber gedruckte Mittheilungen von Medicinern stützt, die er aber unmöglich alle wörtlich anführen kann.

**) Davon weiß u. a. Professor Fick haarsträubende Geschichten zu erzählen: „Es ist mir nicht einmal, sondern schon oft im Examen vorgekommen, daß der Kandidat Wasser für ein Element erklärt und zwar nicht als lapsus linguae, sondern ganz hartnäckig. Das Demüthigendste in solchen Fällen ist aber, daß derselbe Kandidat, der gezeigt hat, daß ihm jede Vorstellung von chemischen Dingen abgeht, aus Büchern auswendig gelernte Sätze über Albumin, Acidalbumin, Pepton, Parapepton, fibrinogene und fibrinoplastische Substanz herplappert. Das kommt eben von der Gymnasialbildung."

gewohnt, mehr auf die Sachen als auf die Worte zu achten und kann sich auch an manueller Geschicklichkeit mehr zutrauen. In der That sind uns mehrere Beispiele früherer Realschüler, die selbstverständlich auch das Gymnasialexamen gemacht, bekannt, welche in dem Rufe stehen, ebenso tüchtig als Augenärzte und Chirurgen, wie erfolgreich in der inneren Medicin zu sein und die selbst den Grund zu dieser Vielseitigkeit auf der Realschule gelegt zu haben glauben. Auf solche einzelne Beispiele ist selbstverständlich großer Werth nicht zu legen. In einem Falle jedoch, in dem auf bloße Vermuthungen hin (die noch dazu auf dem längst widerlegten Vorurtheile, daß der Realschulunterricht handwerksmäßig sei, beruhen) den Realschülern Neigung zum Specialistenthum angedichtet wird, glauben wir betonen zu müssen, daß, soweit Erfahrungen vorliegen, diese das Gegentheil erweisen. Für dasselbe sprechen aber wie gesagt, auch innere Gründe. Endlich können wir nicht umhin, die Verfasser derjenigen medicinischen Berichte, denen wir den Schluß des Satzes X entlehnt haben, daran zu erinnern, daß wenn auch keiner von uns Realschulmännern bezüglich der Leistungsfähigkeit der deutschen Mediciner einen Nothstand behauptet hat, wir vielmehr alle, wie sie selbst, geneigt sind zu glauben, daß der deutsche Arzt hinter keinem der Welt zurückstehe, sie doch wohl besser gethan hätten, diesen doch immer nur relativen Vorzug weniger stark zu betonen, zumal er gar nicht geeignet ist, das zu beweisen, was er scheint beweisen zu sollen. Denn wir haben bereits oben gezeigt, wie daraus, daß zahlreiche tüchtige Aerzte ihre Schulbildung dem Gymnasium verdanken, absolut nicht folgt, daß dieses die geeignetste Vorbildung für den Arzt biete.*) Es ist das vielmehr einfach ein Fehlschluß von der Form: Post hoc, ergo propter hoc. Glauben auch wir nicht an einen eigentlichen Nothstand in der Leistungsfähigkeit der deutschen Aerzte, läßt auch uns das stolze Bewußtsein von der wissenschaftlichen Ueberlegenheit unserer Nation von vornherein kaum daran zweifeln, daß wir in der wissenschaftlichen Medicin dem Auslande mindestens gewachsen sind, so sind wir doch so ketzerisch, diese Ueberzeugung nicht ohne Weiteres auch auf die ärztliche Kunst auszudehnen, die uns für den praktischen Arzt doch von der Wissenschaft unzertrennlich scheint. Darin, wie überhaupt in dem Glauben, daß die medicinische Kunst in Deutschland nicht Ursache hat, auf ihren Lorbeeren

*) Wir verweisen in Bezug auf diesen Punkt auf Seite 120.

auszuruhen, bestärken uns die Urtheile competenterer Richter über die deutschen medicinischen Leistungen als wir in den meisten der Verfasser der betreffenden Gutachten zu sehen gewohnt sind. So sagt bekanntlich der verstorbene Geheime Medicinalrath und Professor der Pathologie Dr. Lebert, ein in medicinischen Kreisen wohl nicht unbekannter Name*): „Die Medicin ist mit aller ihrer alten Erfahrung als Wissenschaft nichts als die jüngste Tochter der Naturwissenschaft, und dauert die Vernachlässigung der letzteren unter den Medicinern noch einige Zeit fort, so werden die Aerzte wieder zur rohesten Empirie zurückgeführt und verdienen als Gewerbtreibende behandelt und betrachtet zu werden." Leberts Urtheil mag übertrieben sein; es aber für ganz unrichtig zu halten, hindert unter anderen ein neueres Urtheil einer ebenfalls anerkannten medicinischen Autorität. Der Direktor der chirurgischen Klinik, Professor Dr. Hueter in Greifswald, klagt in der letzten öffentlichen Versammlung der Aerzte und Naturforscher Deutschlands, unseres Wissens ohne Widerspruch zu erfahren, über die Vernachlässigung der naturwissenschaftlichen Studien unter den Aerzten und führt diese auf die mangelhafte naturwissenschaftliche Vorbildung des Gymnasiums zurück. Er erblickt in jener Vernachlässigung das wesentlichste Hinderniß der Entwickelung der Medicin zu einer wahren Wissenschaft.**) Wenn nun neben dem Pathologen und Chirurgen auch der Physiologe für die Reform des ärztlichen Studiums zu dem Zwecke, die Leistungsfähigkeit der deutschen Aerzte zu erhöhen, eintritt,***) und alle in der

*) In einem 1869 in der Realschulfrage abgegebenen Separatgutachten der Breslauer medicinischen Facultät.

**) Hueter, der Arzt in seinen Beziehungen zur Naturforschung und den Naturwissenschaften, Vortrag, gehalten in der 51. Versammlung deutscher Naturforscher und Aerzte in Cassel am 11. September 1878. Leipzig, Vogel. — Wir haben unter zahlreichen anderen gerade diese beiden Urtheile ausgewählt, weil der eine, Lebert, ein hervorragender Vertreter der inneren Medicin, der andere, Hueter, ebenso der äußeren ist. Daß sich nun beide im vorliegenden Falle in ihrem Urtheil begegnen, läßt wohl schließen, daß dasselbe von allgemeinerer Bedeutung ist; daß beide zugleich anerkannt tüchtige praktische Aerzte sind bezw. waren, kann die Bedeutung ihrer Aussprüche über das ärztliche Studium nur erhöhen.

***) Fick, Professor der Physiologie in Würzburg, sagt im Pädag. Archiv 1878 pg. 648 in der schon citirten Abhandlung „Ueber die Ausbildung des Arztes": „Wenn die Mehrzahl unserer Mediciner eine Realschule statt eines Gymnasiums besucht hätte, dann würde nach meiner festen Ueberzeugung, wie auch schon Pfeiffer in Weimar (loc. cit.) ausgesprochen hat, die Klage ver-

Realschulvorbildung für den Mediciner das einzige Mittel zur Erreichung des Zweckes sehen: so wird man uns Realschulmännern die Berechtigung, zu Gunsten derselben Sache einzutreten, nicht absprechen können.

Damit aber wären wir am Schlusse unser Würdigung der Gutachten der deutschen Aerztevereine über die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin angelangt und erlauben uns gegenüber den von den Gegnern zur Vertheidigung ihres ablehnenden Votums aufgestellten Behauptungen die Ergebnisse unserer Beleuchtung derselben hier kurz zusammenzufassen:

1. Die dem ärztlichen Berufe so nothwendige ideale Lebensanschauung ist, soweit die Schule dafür den Grund legen kann, auch durch die Bildungsmittel der Realschule und die Art, wie diese benützt werden, erfahrungsmäßig verbürgt.

2. Die Realschule I. Ordn. ist keine naturwissenschaftliche Fachschule und die auf ihr gewonnene allgemeine Bildung in formaler wie in materialer Beziehung für alle wissenschaftlichen Studien ausreichend, für das medicinische aber ganz besonders geeignet. Ein merklicher Unterschied im Durchschnittsalter der Gymnasial- und Realschul-Abiturienten ist nicht mehr vorhanden.

3. Der Begriff der Realschule I. Ordn. bezw. auch des süddeutschen Realgymnasiums, um die allein es sich hier handelt, ist ein durchaus abgegrenzter, seit vielen Jahren feststehender. Der Hinweis auf angebliche schlechte Erfahrungen mit den Abiturienten ausländischer Realschulen, die eine geringere Dauer des Lehrganges und andere Einrichtungen haben, ist ganz unzulässig.

4. Die Kenntniß des Griechischen ist für den Medicin Studirenden von untergeordneter Bedeutung und kann, soweit sie zum etymologischen Verständniß der medicinischen Terminologie wünschenswerth, von dem Realschüler noch vor der Abgangs-Prüfung gewonnen werden. Unentbehrlich aber ist für den Mediciner die gründliche mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung im weitesten Sinne des Wortes, welche der Realschulabiturient besitzt und zu der seine Kenntniß der neueren Sprachen eine schätzenswerthe Ergänzung bildet.

stummen über die Kürze der Zeit, welche dem medicinischen Studium zugemessen ist. Es würde dann eben die theoretische Vorbildung weniger Zeit in Anspruch nehmen und auf die eigentliche technische Ausbildung, die jetzt in erschreckticher Weise vernachlässigt wird, könnte gehörige Zeit verwendet werden."

5. Daß die Kenntniß der beiden alten Sprachen dem Arzte um seiner socialen Stellung willen nothwendig sei, ist ein Vorurtheil, das eventuell sehr bald von selber schwinden wird. Daß die Zulassung der Realschulabiturienten dem ärztlichen Berufe mittelmäßige Köpfe zuführen werde, beruht auf einer falschen Voraussetzung. Denn es ist erfahrungsmäßig zum Studium der alten Sprachen keine höhere Begabung als zu dem der Naturwissenschaften erforderlich.

6. Die Ungleichheit der Vorbildung hat sich nach den darüber vorliegenden Gutachten der philosophischen Facultäten beim Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen durchaus nicht als ein Hinderniß erwiesen. Sie ist vielmehr von den Docenten kaum bemerkt worden und wird aller Wahrscheinlichkeit nach auch in den medicinischen Collegien nicht als ein störender Umstand empfunden werden.

7. Die angeblich gegen die Concurrenzfähigkeit der Realschüler sprechenden positiven Erfahrungen erweisen sich bei näherer Prüfung als Schlüsse, die auf unrichtigen Voraussetzungen beruhen, und entbehren bezüglich der Abiturienten der Realschule I. Ordn. durchaus der thatsächlichen Begründung. Die amtlichen Ermittelungen über ihre Leistungen lauten durchweg günstig, auf den technischen wie auf den wissenschaftlichen Gebieten.

8. Die von den Aerzten gewünschte durchgreifende Reform des Gymnasiums ist aus inneren wie äußeren Gründen nicht ausführbar und von dem Unterrichtsministerium auch gar nicht beabsichtigt. Denn wenn die Erreichung des Zweckes auch nur versucht werden soll, muß das Gymnasium plötzlich das aufgeben, was bisher seine Stärke und sein Stolz war, vorläufig ohne Garantie, das zu gewinnen, was die Realschule nach dem Urtheile aller Unbefangenen bereits besitzt. Dies ist also das Sichere, dagegen das erst durch eine Reform des Gymnasiums zu Erreichende das Unsichere. Daher beweist Alles, was die Berichte der Aerztevereine und sonstigen Gutachten der Realschulgegner bezüglich der gewünschten Reform anführen, das Gegentheil von dem, was es beweisen soll und spricht durchaus für die innere Berechtigung der Realschule I. Ordn. zum medicinischen Studium. Somit ist nicht daran zu zweifeln, daß die meisten ihrer jetzigen Gegner sich für die Zulassung aussprechen werden und als consequente Denker und Ehrenmänner aussprechen müssen, sobald die Staatsregierung die gewünschte Reform der Gymnasien auch formell abgelehnt, bezw. sobald es sich

herausgestellt hat, daß der Erfolg der Reformmaßregeln die ärztlichen Wünsche ihrer Erfüllung nicht näher bringt.

9. Die vorgeschlagene Verlängerung des medicinischen Studiums auf fünf Jahre ohne Zulassung der Realschulabiturienten zu demselben würde den Mangel an Aerzten noch steigern, ist aber auch zu einer radikalen Beseitigung der in der ärztlichen Berufsbildung nach dem Urtheile fast aller Fachautoritäten vorhandenen Mängel gar nicht geeignet. Denn der Mediciner kann das, was ihm vorzugsweise fehlt und doch vorzugsweise noththut, die gründliche mathematisch-naturwissenschaftliche Vorbildung in den meisten Fällen auf der Universität sich nicht mehr aneignen.

10. Der angeblichen Gefährdung der nationalen Cultur durch Verzicht der Mediciner auf die durch das Griechische vermittelte Bildung steht, wenn jene Besorgniß überhaupt ernst zu nehmen ist, eine Schädigung der leiblichen Wohlfahrt der Nation gegenüber. Diese ist unausbleiblich, wenn noch länger in Folge der ungeeigneten Vorbildung das Ziel der ärztlichen Berufsbildung immer mehr nur noch von den besonders befähigten Köpfen erreicht werden kann und in Folge der Verlängerung des Studiums die Zahl der Aerzte noch weiter abnimmt.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Deutsche Poetik. Von Werner Hahn. Berlin bei Hertz 1879. 319 Seiten.

Nach einer Einleitung namentlich über den Begriff, Umfang und die Geschichte der Poetik theilt der Verfasser den Stoff in sechs Abschnitte: Kunst und Künste, Rhythmus und Reim, Figuren und Tropen, poetische Disposition, poetische Idee, die Gattungen der Poesie. Das Buch ist für die Schule bestimmt und soll nach der Absicht des Verf. in zwei Klassen, natürlich den obersten, systematische Behandlung erfahren. Zu diesem Zwecke beginnt jeder Abschnitt und jeder neue Begriff mit einem kurzen Erklärungssatze, der auswendig gelernt werden soll, woran sich dann größere Auseinandersetzungen und die nöthigen Beispiele schließen. Ich stimme mit dem Verf. darin überein, daß auf

die Behandlung der deutschen Poetik in der Schule größere Rücksicht genommen werden müßte, als es bis jetzt geschehen ist, da grade diese Disziplin im Stande ist, das ästhetische Gefühl der Schüler zu wecken und auszubilden und ein gründliches Verständniß dichterischer Erzeugnisse zu ermöglichen; bei der jetzigen Ueberhäufung der Schüler mit heterogenen Lehrstoffen ist aber eine eingehende Behandlung der Poetik in der vom Verf. angelegten Breite trotz der praktischen Einrichtung nicht durchführbar. Das breite Lehrbuch macht seine Einführung unmöglich und müßte selbst da, wo man mehr Zeit auf den betreffenden Stoff verwenden könnte, durch ein kürzeres ersetzt werden. In dieser Hinsicht halte ich also den Zweck des Buches für verfehlt. Dies ändert aber an seiner Trefflichkeit nichts. Es empfiehlt sich außerordentlich als Grundlage zum Privatstudium von Studirenden, Lehrern und Laien und wird sich bald zahlreiche Freunde erwerben.

2. Deutsches Lesebuch. Von Dr. Mager, emeritirtem Director und Professor des Großherzogl. Sächs. Realgymnasiums. Erster Band. Fünfzehnte Auflage. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von K. Schlegel. Stuttgart. Cotta'sche Buchhandlung 1878. 306 Seiten.

Das vorliegende Lesebuch bildet den ersten Band von einem größeren „deutschen Elementarwerke", einem „Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und höhere Bürger- (Real-) Schulen, Kadettenhäuser, Institute und Privatunterricht." Es zerfällt in drei Theile oder Bücher, bringt Abschnitte aus der „Welt der Dichtung, der natürlichen und sittlichen Welt" und ist für die beiden untersten Klassen einer sechsklassigen Schule bestimmt. Der Umstand, daß das Werk in 15. Auflage erscheint, bürgt einigermaßen für seinen guten Kern und seine Brauchbarkeit. Es ist ja die Frucht langjähriger Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulpraxis, hat sich aber trotz alledem seit seiner Entstehung vor einem Menschenalter jetzt fast überlebt. Nach ganz eigenen Grundsätzen zusammengestellt, die im Prinzip allerdings nur zu billigen sind, bietet es dem Schüler oft Dinge dar, die trotz ihrer inneren Vortrefflichkeit weit über den Horizont eines Quintaners gehen, bisweilen wieder in einer eigenthümlichen Ausdrucksweise abgefaßt sind oder sich als nichtssagende, vor dem Richterstuhle einer noch so gelinden Aesthetik kaum bestehende Schnurren entpuppen. Wir verlangen eben trotz der sittlichen Anschauungsweise des hochverdienten Verfassers heutzutage doch etwas anderes, für jede Altersstufe schärfer

Begrenztes. Die pädagogischen Anschauungen haben sich in einem Menschenalter stark geändert; das vorliegende Lesebuch hat aber trotz der 15. Auflage nicht damit Schritt gehalten und bedürfte daher mindestens einer Umänderung.

Zur Begründung meiner Ansicht verweise ich fast auf alle beschreibenden Stücke des Buches, die mit vielen Erzählungen den Fehler haben, für Quintaner zu schwer zu sein. Aus dem ersten Buche verweise ich ferner auf Nr. 17, 43, 44, 160, 161, 162 und 165. Der erste Satz aus Nr. 17 lautet: „Der Wassermann schaut wie ein anderer Mensch, nur daß, wenn er den Mund bleckt, man ihm seine grünen Zähne sieht." Ist das Deutsch? Da hätte doch selbst Grimm verbessert und verdeutscht werden müssen! Nr. 44 krankt an veralteten Formen wie noch viele anderen Stücke. Hebel leistet übrigens ähnliche Kunstsätze. Stücke wie Nr. 160, 161 und 162 gehören als Schnurren in kein erziehliches Lesebuch; Nr. 165 ist unästhetisch, und in Nr. 43 sind einige Sätze doch zu naiv. Da ist zu lesen: „Der Herzog und die Herzogin zeugten zwei Kinder zusammen. Aus dem Samen dieser Kinder stammen viele edle Geschlechter." Dem Reinen ist ja alles rein; doch soll man nicht muthwillig Dinge erwähnen, die in anderer Gestalt besser aussähen. Auch die Gedichte sind häufig zu schwer verständlich. Der Verfasser hat sich zu oft durch den Inhalt für die Aufnahme eines Gedichtes bestimmen lassen, ohne auf die Form zu achten. Außerdem ist der Druck der Gedichte in der Form von prosaischen Stücken, so daß die Verse nicht abgesetzt werden, höchst unvortheilhaft.

Ich möchte es dem Buche wohl wünschen, daß es durch eine umfassende Revision den Ansprüchen der neueren Zeit vollkommen angepaßt und auch norddeutschen Schulen zugänglich gemacht würde.

3. Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Franz Linnig. Dritte verbesserte Auflage, Paderborn, bei Ferd. Schöningh. 1879.

Der Verfasser theilt den Stoff zu Aufsätzen für die oberen Klassen, wozu er auch Obertertia und Untersecunda rechnet, in drei Stufen: Obertertia und Untersecunda, Obersecunda, Prima. Jede besondere Aufsatzart leitet er mit Lehren und Winken für den Lehrer ein und läßt dann vollständig ausgearbeitete Aufsätze, Dispositionen und Themen folgen. Mit der Vertheilung der 321 Aufsätze auf die drei

Stufen kann man sich im Ganzen einverstanden erklären; nur scheinen mir die ersten einfach erzählenden für Obertertia zu leicht und die letzten oratorischen für Prima zu schwer oder überflüssig zu sein. Das Ganze ist mit der größten Sorgfalt ausgeführt und bekundet ebenso großes Geschick wie Liebe zu dem so wichtigen Gegenstande.

Das Buch ist viel gelobt worden und verdient es auch, wenn man von dem Standpunkte ausgeht, den der Verf. einnimmt oder in früherer Stellung eingenommen hat, von dem eines Gymnasiallehrers; anders aber stellt es sich, wenn wir die einseitigen Anforderungen des Gymnasiums verlassen und zur Ergänzung die Realschule mit hineinziehen. Wir sind dazu nicht nur berechtigt, sondern sogar verpflichtet, da der Verf. sein Buch nicht nur für Gymnasien, sondern für „höhere Lehranstalten" überhaupt geschrieben hat. Der Lehrer jeder höheren Schule findet zwar darin viel Stoff für Schüleraufsätze; aber einseitig bleibt es dennoch, wenn das Titelblatt nicht geändert wird. Diese Einseitigkeit rührt nun von dem besonderen Standpunkte her, den der Verf. einnimmt. Er sagt in der Vorrede ungefähr, die Fachmänner begegneten sich mit erfreulicher Einstimmigkeit unter anderen Forderungen auch darin, daß die Uebungsstoffe zu Aufsätzen vorzugsweise der Lectüre, und zwar namentlich der deutschen Lectüre entnommen werden müßten. Darin aber sind die Fachmänner doch wohl nicht so ganz einig, sondern allgemein genommen wohl darin, daß dem Schüler nur solche Stoffe zur Bearbeitung gegeben werden sollen, die er vollkommen beherrscht, während die Gebiete, aus denen die Themen zu entnehmen sind, gar nicht beschränkt werden dürfen. Andere Schulen, andere Arbeiten! Es gehören also außer altklassischer und deutscher Lectüre neben den sogenannten allgemeinen Themen noch Geschichte, Geographie, Mathematik und die Naturwissenschaften dazu. Der Verf. aber hat vorzugsweise Themen aus der Lectüre gewählt und ignorirt die drei letzten Gebiete gänzlich. Wie ich speziell über einseitige Themen aus der Lectüre denke, habe ich in meiner kurzen „Methodik des deutschen Unterrichts" pp. 39 und 48 f. auseinandergesetzt.

Ein so sorgfältig abgefaßtes Buch wie das vorliegende hat allerdings auch in seiner Einseitigkeit seine Vortheile; ob es aber mit allen seinen 321 Aufgaben ein nothwendiges Inventar eines Lehrers sein müsse, will ich dahingestellt sein lassen. Die besten Themen ergeben sich ja immer aus dem Unterricht selbst. Daher sind für den kundigen Lehrer — und ein Lehrer der oberen Klassen muß dieses Attri-

but verdienen — nur Winke und einzelne Beispiele nöthig, wie sie z. B. das kleine Buch von Naumann enthält; die Dispositionen aber muß sich jeder selber machen, selbst wenn er in seiner Zeit noch so beschränkt ist. Jeder Aufsatz, jede Disposition enthält ja eine gewisse Eigenheit des Verfassers. Bevor ich also eine gegebene Disposition als richtig annehmen darf, muß ich sie genau prüfen, ob sie umfassend ist, für den gegenwärtigen Standpunkt der Schüler paßt, ob sie nicht gar Ansichten enthält, die meinen oder den allgemein gültigen Grundsätzen widersprechen u. s. w. Diese Prüfung aber macht oft mehr Mühe als eine eigene Disposition. Kommt man nun gar in die Dispositionsstunde, so wird man den Ansichten und Arbeiten der Schüler weit gerechter werden, wenn man das Thema zu Hause selbst, ohne fremde Hülfe nach allen Seiten hin durchdacht hat, als wenn man von vornherein sich sklavisch an eine fremde Ansicht bindet. Außerdem aber wird man selbst viel dabei lernen. Meiner Ansicht nach sind also so breite Hülfsmittel für Lehrer der oberen Klassen überflüssig, ja zum Theil schädlich; für die Schüler aber werden sie nur zu Eselsbrücken. Anders freilich ist es mit Hülfsbüchern für untere und zum Theil mittlere Klassen. Hier werden junge, unerfahrene Lehrer verwandt, die erst lernen müssen, sich in die kindliche Auffassungsgabe hineinzudenken. Hier sind Hülfsbücher nöthig, aber wenige vorhanden. Jeder wählt sich eben gern die oberen Klassen zum Felde seiner schriftstellerischen Thätigkeit und sieht kaum ein, daß er zwar die angenehmere, aber leichtere Seite bearbeitet und die schwierigere auf sich beruhen läßt.

Wer nun als Lehrer in oberen Klassen eines Hülfsbuches für Aufsätze bedarf, der findet in dem Buche von Linnig wenigstens sorgfältige Arbeiten und gute Lehren; wer es aber entbehren kann, ist besser daran.

Wismar. Dr. Otto Boehm,
Lehrer an der Realschule.

G. E. Lessingi Laocoon siue de limitibus artibus et fingendi et poeticae circumscriptis liber in latinum versus sermonem per L. Gu. Hasperum, phil. doctorem, gymnasii regii Glogoviensis directorem. Gueterslohae, sumtibus et typis C. Bertelsmanni 1879.

Schon vor einigen Jahren hat Herr Director Hasper in Gr. Glogau in zwei Programmen größere Abschnitte aus Lessings Laokoon

ins Lateinische übertragen veröffentlicht. Es waren das Früchte seines Fleißes, mit welchem er die Arbeiten, welche er seinen Schülern in I auflegt, mit diesen macht. Seit einer Reihe von Jahren Leiter des lateinischen Unterrichts in I hat Hasper für die dreiwöchentlichen Exercitien, welche an seiner Anstalt gemacht werden, den Stoff aus Lessings Laokoon genommen und die den Schülern zur Uebersetzung aufgegebenen Abschnitte selbst für sich vor der Correctur übersetzt. Die angenehmen Stunden, welche ihm diese häusliche Arbeit machte, hat er gerne weiter genießen wollen und so im Lauf der Jahre den ganzen Laokoon übersetzt und nun in dieser Uebersetzung dem Publikum vorgelegt. Er hofft damit solchen Lehrern der Prima zu dienen, welche etwa gleich ihm den Lessingschen Laokoon für geeignet halten, den lateinischen Exercitien der Primaner zu Grunde gelegt zu werden. Daneben aber werden alle Leser des schön ausgestatteten Büchleins von demselben einen ähnlichen Genuß haben, wie ihn H. bei der Arbeit gehabt. Es liegt hier nun eins der herrlichsten Meisterwerke deutscher Literatur in lateinischem Gewande vor. Und was ist das für ein Latein? Man erkennt den alten Wittenberger, den Schüler von Hermann Schmidt. Man kann das Latein geradezu ein klassisches nennen und darum wird es jeder gerne lesen. Daß andere an manchen Stellen die Uebersetzung anders wünschen werden, kann nicht verwundern, wenn man bedenkt, wie verschieden noch immer die Ansichten über wahre Classicität sind. Wir empfehlen das Büchlein recht vielen zur Lectüre, da wir vielen den Genuß gönnen, der aus dieser Lectüre für jeden hervorgehen muß, der gerne klassisches Latein liest. Zu tadeln haben wir nur, daß Hasper die Worte in den angeführten griechischen Stellen ohne Accente gelassen. Daß Lessing dies that, verwundert uns nicht. Man war noch lange nach Lessing sehr gleichgültig gegen die Accente der griechischen Worte. Auch das stört die Lectüre, daß Hasper moderne Namen wenigstens im Nom. sing. nicht latinisiert hat.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben
von
Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 3.
Ausgegeben am 10. März 1880.

Stettin 1880.
Verlag von Th. von der Nahmer

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

I. Abhandlungen.

Ueber die Unmöglichkeit der Einheitsschule.

Von Dr. O. Steinbart, Direktor der Realschule I. O. zu Duisburg.

Die Frage, ob eine Einheitsschule herstellbar, sollte füglich die Grundlage jeder Untersuchung über Reorganisation des höheren Schulwesens bilden; ohne ihre Erledigung kann weder die sogenannte Realschulfrage, noch die Frage nach der zweckmäßigeren Gestaltung des Gymnasiums gelöst werden.

Daß diese Frage nicht die erste und hauptsächlichste war, welche der Conferenz im Oktober 1873 vorgelegt wurde, hat den Berathungen der vielen tüchtigen Männer, die dort versammelt waren, ungemein geschadet.

Was ist eine Einheitsschule? Die Frage ist nicht so leicht zu beantworten, wie es scheinen möchte.

Vielfach finden wir die Einheitsschule, namentlich in Schriften von Universitäts-Professoren, als eine Schule aufgefaßt, die nur bestimmt ist für die 4 Facultäten, wie sie sich historisch an den Universitäten ausgebildet haben, vorzubereiten. Die Polytechniken und Spezialakademien werden dabei unberücksichtigt gelassen oder höchstens mit einem wenig erbaulichen, oft von Ueberhebung zeugenden Seitenblick gestreift.*) An die jungen Leute, welche direct aus der neunjährigen Vorbereitungsschule in das Leben übertreten, wird gar nicht gedacht; und doch ist deren Zahl recht bedeutend; unter 4000 Realschulabiturienten während der Jahre 1866—76 befanden sich über 800 solcher jungen Leute.

Wollte eine höhere Schule den Namen „Einheitsschule" beanspruchen, so müßte sie offenbar auf alle diese Klassen von Abiturienten Rücksicht nehmen und müßte bemüht sein, für den künftigen Industriellen, Kaufmann und Polytechniker ebenso zu sorgen, wie für den späteren Theologen und Altphilologen.

Alle sollen von der Schule die Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und die Beherrschung der Elemente derjenigen Wissenszweige

*) U. a. Lothar Meyer in Nord und Süd, Juliheft 1879. „Ueber akademische Lernfreiheit."

mitbringen, deren Studium sie betreiben wollen. Der künftige Techniker soll beispielsweise im Zeichnen bereits eine große Fertigkeit erlangt und die Elemente der Physik und Chemie, der darstellenden Geometrie sich angeeignet haben. Der angehende Mediciner muß ebenfalls die Elemente der Physik und der Chemie gründlich beherrschen und diejenigen mathematischen Kenntnisse sich erworben haben, deren er bedarf um die Physiologie zu verstehen. Nur so wird eine übermäßige Verlängerung des Studiums auf den Hochschulen und eine für das wirthschaftliche Wohl der Nation höchst bedenkliche Vertheuerung desselben vermieden werden können.

Wie wären die Anforderungen an eine solche Schule zu ermitteln?

Wenn man gründlich und gerecht verfahren wollte, so müßte man zu dem Zwecke eine Commission bilden, in welcher alle Stände vertreten wären, in welcher sich Männer aus allen Zweigen der „leitenden Kreise“ befänden.

In einer solchen Commission wäre festzustellen, welches Maß allgemeiner und spezieller Vorbildung für jeden einzelnen Stand erforderlich ist.

Die Mediciner dieser Commission hätten nicht etwa zu bestimmen, welche der bestehenden Schularten geeignet sei, für ihr Fach vorzubereiten, sondern sie hätten anzugeben, mit welchen Kenntnissen ausgerüstet ein junger Mann an das Studium der Medicin herantreten müsse, und was er dann weiter auf der Universität zu lernen habe.

Der letztgenannte Punkt aber, was fällt von der Vorbildung bis zum Staatsexamen der Schule, was der Universität als Aufgabe zu? würde nicht blos für die Mediciner, sondern für alle Carrièren, in denen spätere Prüfungen verlangt werden, ein zweites wichtiges Problem bilden.

Es handelt sich dabei, die Grenzlinie zwischen Universität und Schule zu ziehen. Daß dieselbe jetzt nicht überall richtig läuft, darüber ist in den Kreisen der Universitätslehrer, wie der Schulmänner kein Zweifel. Ich erinnere nur an die vielfach übertriebenen Anforderungen beim Abiturienten-Examen in der Kirchengeschichte und in der Chemie.

Der Lösung dieses Problems müßte eine **andere** Commission, deren Mitglieder aus dem Kreise der Professoren und Pädagogen allein zu entnehmen wären, sich unterziehen.

Diese doppelte Vorarbeit ist nun aber noch nicht, oder

wenigstens nur sehr lückenhaft für einzelne Stände, gemacht worden; deshalb ist der Begriff der sogenannten Einheitsschule immer noch ein so schwankender und unklarer. Dennoch scheue ich mich nicht in die Erörterung der Möglichkeit der Einheitsschule einzutreten, weil ich meine Ausführungen auf die Frage beschränken will, ob neben dem Gymnasium eine zweite höhere, neunjährige Schule, die Realschule I. O., bestehen soll und kann; und weil die Zahl der Autoritäten, die sich zu der Frage der Einheitsschule geäußert haben, in der letzten Zeit sich so vermehrt hat, daß ich glaube, keinen zu schweren Stand zu haben.

Um jedes Misverständniß zu verhüten, scheint es jedoch nicht unnöthig, noch eins hervorzuheben, daß nämlich unter einer Einheitsschule auch eine solche Schule nicht zu verstehen ist, die nur einige Klassen hindurch die Schüler gemeinsam unterrichtet, sich nachher aber spaltet.

Ich kann also eine Schule nicht mehr Einheitsschule nennen, an welcher, wie Jäger*) dies vorschlägt, von Tertia an Parallelcöten eingerichtet werden, in welchen, unter Aufgabe des Griechischen, Englisch und mehr Naturwissenschaften gelehrt werden. Selbst eine erst in Prima sich spaltende Schule, für die Reifacker auf der October-Conferenz einen Stundenplan angegeben hat, und wie sie neuerdings Böttcher**) vorgeschwebt zu haben scheint, ist als Einheitsschule nicht anzuerkennen.

Soll von Obersecunda oder von Prima des Gymnasiums ab eine Spaltung in eine sprachlich-historische und in eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abtheilung eintreten, so muß in letzterer das Griechische ganz aufhören, wenn nicht eine Zersplitterung der Kräfte eintreten soll. Da fragt man sich denn doch, steht die Zeit und Mühe, welche ein in die mathematische Abtheilung eintretender Schüler auf das Griechische hat verwenden müssen, im richtigen Verhältnisse zu dem erzielten Gewinn für seine Bildung? Und mit welchem Eifer wird ein Schüler, der vorhat, in die mathematisch-naturwissenschaftliche Abtheilung einzutreten, sich dem Griechischen widmen? Erwägungen dieser Art führen dahin, **von dem Lehrplane für den gemeinsamen Unterricht unter allen Umständen das Griechische auszuschließen**, und damit ist

*) Gymnasium und Realschule von Dr. O. Jäger. Mainz 1871.

**) Ueber die sogenannte Einheitsschule von Carl Böttcher. Düsseldorf 1878.

man wieder bei der mit dem Gymnasium verbundenen Realschule I. Ordn. angelangt.

Gelangt man erst zu der Ansicht, daß eine Einheitsschule bis zum Abiturienten-Examen nicht möglich ist, so wird man auch bald die Ueberzeugung gewinnen, daß die Lehrpläne der beiden Abtheilungen oder der beiden höheren Schulen wohl in den beiden, höchstens den drei unteren Klassen übereinstimmen dürfen, daß sie aber von da an gerade zur Erhaltung der Eigenart jeder Schule und zur sicheren Erreichung ihrer Ziele ganz getrennt zu halten sind.

Welche Gründe lassen die Einheitsschule wünschenswerth erscheinen?

Wir finden die Gründe, wenn wir fleißig die Schriften durchlesen, die gegen eine Erweiterung der Berechtigungen der Realschulen I. Ordn. gerichtet sind. Es sind der Gründe vier, die hauptsächlich Erwähnung verdienen.

Es würde, so meint man erstens, mit der Zweiheit der Vorbildungswege eine Spaltung unter den Gebildeten der Nation eintreten; die verschiedenartigen Abiturienten würden sich gegenseitig nicht verstehen und mit stolzer Selbstüberhebung an einander vorübergehen. Doch lassen wir die Freunde der Einheitsschule selber sprechen.

Bona Meyer*) äußert sich folgendermaßen: „Die Sonderung der Bildungswege der Gymnasien und Realschulen bedingt eine vorzeitige Scheidung der Geister, führt zur nachtheiligen Einseitigkeit der Bildung und lockert jedenfalls in der Schädigung der einheitlichen Vorbildung unserer Jugend das stärkste Band der menschlichen Culturgemeinschaft." —

A. Kekulé**) hält „die Existenz von Parallelschulen auf verschiedenen Gebieten der Geistesbildung und des Wissens für nachtheilig, weil durch frühzeitiges Trennen der verschiedenen Studienrichtungen und durch völlig getrenntes Fortführen der weiteren Ausbildung alle Fühlung zwischen den verschiedenen Zweigen des Wissens verloren geht, so daß die Schüler der einen Richtung in das Wissen der anderen nicht den geringsten Einblick erlangen und sich nur allzu leicht einbilden, jenes Wissen sei für sie, und deshalb überhaupt, unnöthig und nutzlos. Endlich aber, und darauf ist, wie ich glaube, am meisten

*) Die Realschulfrage und die Universitäten von Jürgen Bona Meyer, Separat-Abdruck aus dem neuen Reich. 1872. II.

**) Die Principien des höheren Unterrichts und die Reform des Gymnasiums von Dr. Kekulé. Bonn. 1878.

Werth zu legen, weil eine streng durchgeführte Trennung des Unterrichts das Gesammtwohl dadurch zu schädigen droht, daß sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit an sich gleichstehender Staatsangehörigen aufhebt und einen Kastengeist ausbildet, der die Schüler der einen Richtung bis in das späteste Lebensalter hinein geneigt macht, mit Geringschätzung auf die der anderen herabzublicken, weil sie (jene) von Hause aus und von Jugend an eine, wie sie glauben, niedrigere Bildung genossen haben."

Fügen wir noch die Auslassung eines dritten Universitäts-Professors hinzu. Lothar Meyer bezweifelt: „ob es denn nothwendig war, die so oft beklagte Zweitheilung unserer Bildung auch in den academischen Lehrkörper zu verpflanzen. War es noch nicht genug, daß die übrigen Staatsbeamten in 2 Klassen getrennt wurden, die sich schwer verstehen und noch schwerer vertragen? Soll den folgenden Generationen die Universität in Fachschulen auseinanderfallen, weil ihre Schüler keine Fühlung mehr mit einander haben? Man glaube doch nicht leichtsinnigerweise, daß die Dinge da stehen bleiben, wo sie sind. Der Stein, in's Rollen gebracht, stürzt weiter; wir können, wenn wir alle Kraft einsetzen, ihn noch halten; unsern Enkeln entrollt er sicher und reißt sie mit in's Verderben".

Kann man pathetischer von einem Dinge sprechen, das bei näherer Besichtigung als ein reines Traumbild, als ein Schreckgespenst erscheint, welches etliche Universitäts-Professoren sich und anderen vorzaubern?

Ich brauche nur daran zu erinnern, daß Gymnasium und Realschule I. Ordn. von 30 wöchentlichen Lehrstunden in circa zwanzigen Gleiches gleicher Art unterrichten, daß beide gerade die allgemein bildenden Fächer wie Religion, Geschichte und Geographie, und vor Allem unsere eigene Sprache und deren Literatur in fast derselben Stundenzahl nach ganz ähnlichen Methoden betreiben! Sollten wirklich die 6 griechischen Stunden hie, und die paar englischen und naturwissenschaftlichen Stunden dort die Angehörigen unseres eben geeinten Vaterlandes auseinanderreißen?

Wehrenpfennig sagte sehr treffend im Abgeordnetenhause*) bei Besprechung der Reorganisation der Gewerbeschulen: „Es ist vielleicht nur in Deutschland möglich, wo die Einheit noch jung ist, daß man sich vorstellt, es könnte ein Volk oder die gebildeten Kreise eines

*) Stenographischer Bericht der Sitzung vom 23. Januar 1879.

Volkes dadurch in sich uneinig werden, daß sie in der Tasche nicht die gleichmäßige Censur in einzelnen Sprachen führen, ... das, was uns zusammenhält, ist die gleich dauernde und gleichmäßige, wenn auch im Material verschiedene wissenschaftliche Durchbildung, und allerdings hält uns zusammen die Einheit unserer Geschichte und unserer Literatur, und dieses geistige Band wird weit hinausreichen über die verschiedenen Kategorien unserer Lehranstalten."

Aber wir haben nicht nöthig, theoretisch diesen Grund für die Einheitsschule des Längeren zu widerlegen: seit geraumer Zeit sind hier practische Erfahrungen vorhanden. Unsere Architecten, unsere Officiere rekrutiren sich theils aus Gymnasien, theils aus Realschulen; das Forst-, Berg-, Post-, Steuerfach empfängt seinen Zuwachs an Beamten ziemlich gleichmäßig aus beiden Anstalten; hat man denn jemals in diesen Ständen von einer Spaltung oder von schlechtem Einvernehmen auf Grund der verschiedenartigen Vorbildung gehört? Schon auf der Universität oder dem Polytechnicum wissen die jungen Leute nicht, und fragen auch nicht darnach, welcher Vorbildungsanstalt ihre Studiengenossen angehört haben.

Wir glauben also die Furcht von einer Spaltung unter den Gebildeten der Nation voll und ganz als eine eingebildete zurückweisen zu müssen.

Zweitens, sagt man, die Eltern müßten sich zu früh in Bezug auf den künftigen Beruf ihrer Söhne entscheiden. Wenn ein Vater seinen Sohn der Realschule übergäbe, so wäre seinem Kinde damit abgeschnitten, später beispielsweise Jurist oder Theologe zu werden.

Das ist doch nur dann richtig, wenn der von uns so vielfach beklagte Uebelstand bestehen bleibt, daß nicht jeder der beiden Anstalten die vollen Berechtigungen gegeben werden. Geschieht dies, so kann allerdings ein junger Mann eine nicht ganz passende Vorbildung für den Stand erhalten, zu dem er sich zu spät entschlossen hat, aber der Eintritt in das Studium zu diesem Stande ist ihm nicht verwehrt. Er mag sehen, wenn er Realschulabiturient ist, und Theologie studiren will, wo und wie er Griechisch nachlernt, so wie jetzt der Gymnasial-Abiturient das Englische oder das Zeichnen sich nachträglich aneignen muß, ohne daß der Staat ihm wegen mangelnder Vorbildung in diesen Fächern verwehrt, moderne Sprachen oder Technik zu studi-

ren. Die Unbequemlichkeit, die hieraus dem jungen Manne erwächst, muß er tragen, sie steht in keinem Verhältnisse zu der großen Bequemlichkeit für das Publikum, die Söhne in jede der beiden höheren Schulen schicken zu können, und nicht mehr durch äußere Gründe gezwungen zu sein, nur eine privilegirte Anstalt für sie zu benutzen.

Die Schulen würden, meint man drittens, zu Fachschulen herabsinken. Auch dies ist nur unter einer Bedingung richtig, wenn nämlich, wie allerdings namhafte Pädagogen (Hofmann, Lattmann) wünschen, die Berechtigungen unter die beiden höheren Schulen getheilt würden. Solche Theilung ist aber weder praktisch durchzuführen, noch in Rücksicht auf die große Zahl von Städten, welche nur eine höhere Schule besitzen (171 gegen nur 51, welche Gymnasium und Realschule I. Ordn. zugleich haben) billig und rathsam. Dann entstände freilich auch der vorher genannte Uebelstand, daß die Eltern sich zu früh entscheiden müßten. — Verwirft man aber die Theilung der Berechtigungen, so werden die Schulen von selbst bestrebt sein, sich möglichst nahe zu halten, und werden Einrichtungen schaffen, im Nothfalle auch solchen Schülern gerecht zu werden, für deren späteres Studium die gewählte Anstalt nicht die passende Vorbildung giebt; wie beispielsweise an vielen Gymnasien facultativer englischer, an manchen Realschulen facultativer griechischer Unterricht für solche einzelnen Schüler besteht, die später des Englischen resp. des Griechischen bedürfen.

Der wesentlichste Grund jedoch, den wir für die Einheitsschule aufgeführt finden, ist viertens der: Es entsteht aus der Verschiedenartigkeit der höheren Schulen für die Universitäts-Professoren die Unbequemlichkeit, sehr ungleich vorgebildete Zuhörer zu haben.

Lothar Meyer schildert diese Unbequemlichkeit folgendermaßen: „Fiele die Entscheidung (bezüglich des Studiums der Medicin) für die Realschulen und gegen die Gymnasien aus, so hätte das für uns Lehrer der Naturwissenschaften in einer Hinsicht etwas sehr bequemes; denn es würde damit einer der Hauptmängel des gegenwärtigen, durch die Lernfreiheit erzeugten unerträglichen Zustandes beseitigt werden, die außerordentlich ungleiche Vorbildung der Studirenden, welche die naturwissenschaftlichen, insbesondere die chemischen Vorträge und Uebungen besuchen. Neben dem Mediciner, der noch so gut wie nichts von Chemie und verwandten Dingen gehört hat, sitzt da der Chemiker, der auf der

Realschule Jahre hindurch in dieser Wissenschaft theoretisch und praktisch unterwiesen wurde. Der Professor der Chemie hat die unerfüllbare Aufgabe, beiden gerecht zu werden, er soll den einen Theil der Zuhörer in die Anfänge seiner Disciplin gründlich und sicher einführen; er soll aber zugleich dem anderen Theile eine möglich vollständige Uebersicht über das ganze Gebiet der Wissenschaft geben und die Lücken ausfüllen, welche der Schulunterricht gelassen hat. Sein Vortrag läuft stets Gefahr, dem einen unverständlich, dem anderen langweilig zu werden, und ist vielleicht nicht selten Beides zugleich."

Es leuchtet ein, daß diese Unbequemlichkeit unzweifelhaft vorhanden ist. Aber beeilen wir uns zu sagen, daß diese Unbequemlichkeit schon recht lange mit Geduld von den Lehrern der Bau-Akademie, den Polytechniken, der Artillerie- und Ingenieurschule getragen wird.

Und folgt denn daraus, daß nicht alle Studirenden gleich gut vorbereitet sein können, daß sie alle gleich schlecht vorbereitet sein müssen?

Gewiß ist es kein normaler Zustand, wenn — um noch ein Beispiel anzuführen — in Bonn am schwarzen Brett der Universität angeschlagen steht: Privatim wird in 5 wöchentlichen Stunden französische Grammatik im Anschluß an Plötz, Schulgrammatik Lect. 24. ff., und ferner englische Grammatik im Anschluß an Plate's Lehrgang, Theil I., gelesen. Ist das, so fragen wir in Parenthese, die wissenschaftliche Höhe, von der die Universitäts-Professoren fürchten wegen der Realschulabiturienten in ihren Vorlesungen herabtreten zu müssen?

Ja, es ist wahr, die Ungleichheit ist vorhanden, aber sie muß ertragen werden, sobald die Unmöglichkeit der Einheitsschule nachgewiesen wird. Möge nun die Universität ein besonderes Nachexamen für die ungenügend vorgebildeten Studirenden (wie im Hebräischen bei den angehenden Theologen, die darin am Gymnasium nicht geprüft worden) verlangen oder nicht, eins darf erwartet werden, daß die Universitäts-Professoren ihre Vorträge nicht etwa wissenschaftlich niedriger stellen (wie viele von ihnen es angeblich wegen der Realschulabiturienten fürchten thun zu müssen), sondern daß sie im Gegentheil nur nach den Zuhörern sich richten, welche die weitergehende Vorbildung mitbringen, oder man wird Kollegien einrichten müssen, die gar keine Vorkenntnisse voraussetzen, wie die jetzigen Vorlesungen über Physik und Chemie, man wird aber auch andere Vorlesungen halten können, welche, ein gewisses Maß von Vorkenntnissen voraussetzend, den Gegenstand streng wissenschaftlich behandeln. Die letz-

teren sind eigentlich allein der Hochschule würdig, kommen aber jetzt häufig gar nicht zu Stande.

Worin soll denn das Unerträgliche, zweierlei Vorlesungen für Zuhörer mit verschiedenen Vorkenntnissen zu halten, liegen?

Aber wenn auch alle Gründe für die Einheitsschule berechtigt wären, so sind dieselben doch nicht haltbar, so lange nicht die Möglichkeit der Einheitsschule erwiesen ist; sie ist aber nicht möglich; das wollen wir jetzt versuchen, darzuthun.

Ohne daß wir, wie schon oben gesagt, bei allen, die sich für diese Frage interessiren, ein gleiches Bild einer Einheitsschule voraussetzen dürfen, wird doch ungefähr in's Auge gefaßt werden können, was eine solche Schule mindestens zu leisten hätte.

Sie müßte ihren Schülern die Anfänge in 4 fremden Sprachen, Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch, ein gewisses Maß von Kenntnissen in Geschichte, Geographie, Religion, eine nicht zu geringe Bekanntschaft mit der Muttersprache und deren Literatur, ferner mathematisches und naturwissenschaftliches Wissen und endlich Fertigkeit im Zeichnen und im Anschauen mitgeben.

Was ich aufgezählt habe ist das, was in Summa in den beiden Anstalten jetzt geleistet wird; erwähnen will ich nur noch, daß vielfach die Aufnahme der Kunstgeschichte, der Stenographie, ja der National-Oeconomie und die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik als Unterrichtsgegenstand verlangt wird.

Kann ein reformirtes Gymnasium solchen Anforderungen genügen?

Wenn man die schon oft erwähnten Schriften einiger Universitätsprofessoren gegen die Erweiterung der Berechtigungen der Realschule I O. liest, so wäre nichts leichter als dies. Du Bois-Reymond fordert wöchentlich 8 Stunden Mathematik in Gymnasialprima; Kekulé will Fachklassen, so daß ein Schüler, der beispielsweise schlecht in der Mathematik ist, in diesem Gegenstande in Tertia unterrichtet wird, während er im Lateinischen in Prima seinen Unterricht genießt. Bona Meyer sagt am Schluß seines schon citirten Aufsatzes: „Wem aber daran liegt, unserer Jugend den Segen einer einheitlichen höheren Vorbildung zu erhalten oder vollauf wieder zu geben, der muß, so lange er noch glaubt die Ausführbarkeit solcher einheitlichen Vorbildung erweisen zu können, jeder Forderung weitergehender Scheidungen widerstehen, der muß, wie dies verschiedene akademische Gutachten gethan

haben, auf eine zeitgemäße Reform der Gymnasien dringen, damit die Realschulen I. O. keinen Grund mehr haben da zu sein."

J. B. Meyer behauptet weiterhin in diesem Aufsatze, die Unmöglichkeit der Einheitsschule sei von Niemand bewiesen worden. Nun, für die Preußischen Schulbehörden scheint der Beweis doch erbracht. Im Jahre 1856 wurde der Lehrplan der Preußischen Gymnasien bekanntlich von Neuem einer Durchsicht unterworfen, **beiläufig wurde auch das griechische Scriptum für die Reifeprüfung eingeführt.** Hätte man **3 Jahre später** die Realschule I. O. ins Leben gerufen, wenn man es für möglich gehalten hätte, die ihr zufallende Aufgabe auch dem Gymnasium zuweisen zu können? Hat nicht Wiese auf der Oktober-Konferenz die Verschmelzung des Gymnasiums und der Realschule zu **einer** Schule für unmöglich erklärt? Ist nicht 1878 sogar eine **dritte** Schule mit 9jährigem Lehrgange, die Realschule ohne Latein gegründet worden?

Dabei aber ist mit **keinem Worte** in dem Aufsatze J. B. Meyers die Ausführbarkeit einer solchen einheitlichen Vorbildung nachzuweisen versucht worden, geschweige denn wirklich nachgewiesen worden. Denn ein bloßes **Absprechen** über den Unterricht der Gymnasiallehrer in den alten Sprachen, über ihre „philologische Einseitigkeit" kann doch nicht als solcher Versuch angesehen werden, und steht am wenigsten gut dem Mitgliede einer wissenschaftlichen Prüfungs-Commission, das doch wissen muß, wie scharf seine philologischen Kollegen grammatische Fehler in den Abiturienten-Arbeiten zu rügen pflegen, das genau darüber unterrichtet sein muß, daß gerade diese gewiß nothwendige aber oft strenge Controlle seiner Kollegen die Lehrer der alten Sprachen zwingt, das Formale beim Unterrichte allzusehr in den Vordergrund zu stellen. **Uebrigens ist der Kenner der alten Sprachen keinen Augenblick darüber im Unklaren, daß beim Verzicht auf genaues grammatisches Verständniß der Bildungswerth der alten Sprachen auf's empfindlichste beeinträchtigt wird, wenn nicht gar fast auf Null hinabsinkt.**

Wieder aber ist es Lothar Meyer, der uns die beste Handhabe zur Beurtheilung solcher phrasenhaften Verbesserungsvorschläge bietet. Er sagt: „Zunächst kann nicht genug betont werden, daß die von uns gewünschte Reform keine Revolution sein darf, welche den Charakter der Gymnasien umkehren würde. *In Latein und Griechisch sollen die Schüler nicht weniger weit geführt werden, als es jetzt geschieht,* aber **daneben** sollen von Anfang an in wenigen

wöchentlichen Stunden auch die Sinne geübt und die sinnlichen Wahrnehmungen geistig verarbeitet werden. Das zu erreichen ist keineswegs leicht; aber wer es versteht, braucht dazu nicht viel Zeit, und wem es nicht gegeben ist, dem hilft auch die größte Stundenzahl nicht. Sollte man mir einwenden, die geforderten Aenderungen verlangten einen, wenn auch nicht sehr großen, so doch immerhin fühlbaren Mehraufwand von Zeit und eine Mehrbelastung der Schüler, beide seien aber schon bis auf das äußerste Maß getrieben, so widerspreche ich dem nicht. Ich mische mich nicht ein in den Streit, ob lateinische Aufsätze und Uebersetzungen ins Griechische gemacht werden sollen oder nicht, weil das, meiner Ansicht nach, eine Sache ist, die nur die Philologen angeht, und die die Aufsichtsbehörde weder fordern noch verbieten sollte."

Das nennt man doch, die Sache sich sehr leicht machen; solche Auslassungen bedürfen keines Commentars, sie richten sich durch ihre eigene Oberflächlichkeit.

So sieht es aus in den Schriften der Befürworter des reformirten Gymnasiums aus dem Kreise der Universität.

Viel zurückhaltender und conservativer, weil eben sachverständiger, sind unsere Gymnasial-Kollegen. Sehr energisch spricht sich gegen eine Reform des Gymnasiums der hochbetagte Schmid in seiner Schrift „die modernen Gymnasialreformen" (Stuttgart 1878) aus; auch Schrader in seinem neuen Werke: „Die Verfassung der höheren Schulen" (Berlin, 1879) will nur ganz mäßige Aenderungen an dem Plane des Gymnasiums zulassen, durch welche dasselbe noch keineswegs zur Einheitsschule werden würde und nach seiner Ansicht auch nicht werden soll.

Die pädagogische Section der Philologen- und Schulmänner-Versammlung zu Gera 1878 beschloß fast einstimmig, daß doch ein griechisches Scriptum im Abiturienten-Examen zu verlangen wäre, das heißt doch wohl, daß an dem altsprachlichen Unterrichte in seiner jetzigen Ausdehnung und seinen Zielen festzuhalten sei.

In der Unterrichts-Commission gab der Ministerial-Director Jacobi am 13. Januar 1878 eine Erklärung ab, deren Schlußworte lauten: „Den Gymnasialkursus so einzurichten, daß neben den bisherigen Anforderungen auch dem Unterricht im Zeichnen, in Mathematik, Naturwissenschaften die Bedeutung beigelegt werde, welche den künftigen Techniker in genügender Weise vorzubereiten geeignet wäre, scheine kaum zu überwindenden Schwierigkeiten zu unterliegen. Sei

aber diese Voraussetzung richtig, so könne man eher zu einem Zweifel gelangen, ob die Gymnasialbildung ohne Weiteres noch eine genügende Vorbereitung für Polytechniker gebe, als zu einem Zweifel darüber, ob die Gewerbeschulen nach Maßgabe des Ministerial-Erlasses vom 1. November 1878 für diesen Zweck als genügend befunden werden dürfen."

Und in der That, was hätte denn das Gymnasium gegen jetzt mehr zu leisten?

Es müßte das Englische aufnehmen, es müßte mehr Mathematik und Naturwissenschaft treiben, es müßte für einen ausgedehnteren Zeichen- und Anschauungs-Unterricht sorgen.

Am Leichtesten würde sich die erste Forderung erfüllen lassen; auch treiben ja, wie schon oben gesagt, viele Gymnasien facultativ Englisch; daß aber die Schüler, welche an diesem Unterrichte theilnehmen, Mathematik und Naturwissenschaft weniger nachdrücklich betreiben als man verlangen muß, wird sich zwar im einzelnen Falle nicht immer beweisen lassen, ist aber mit Sicherheit vorauszusetzen.

Weit bedenklicher wäre eine größere Ausdehnung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts; denn nicht nur müßten die alten Sprachen die Stunden dazu hergeben, sondern sie liefen auch Gefahr, dadurch an Interesse für den Schüler zu verlieren. Schulrath Kruse erinnerte neulich in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen an die hübsche Anecdote, wie ein Gymnasial-Director, der bei einem anderen hospitirt und die Leistungen im Lateinischen glänzend findet, auf seine Frage, wie solche Resultate möglich wären, die Antwort erhält: „Ja, Herr Kollege, wir haben das Glück, einen sehr schlechten Mathematiker zu haben." — Wir Sprachlehrer an Realschulen empfinden es sehr stark, wenn wir, um im Sinne der Anecdote zu sprechen, das „Unglück" haben, an der Anstalt einen sehr guten Naturwissenschaftler zu besitzen; es würde den Kollegen am Gymnasium ebenso ergehen, und vielleicht noch schlimmer, weil ihre Hauptgegenstände nach diametral entgegengesetzter Richtung zu den Naturwissenschaften liegen. Käme noch hinzu, daß dem naturwissenschaftlichen Wissen schon die Anfänge eines durch geschickte Hand und sicheres Auge früh geweckten Könnens entsprächen, so wäre es mit dem Interesse für Cicero und Tacitus, Plato und Sophocles bei gar vielen Gymnasiasten vorbei!

Sollte es aber nicht damit vorbei sein, sollten alle Lehrer voll

und ganz auf ihren Forderungen bestehen, so müßten die Schüler dabei körperlich zu Grunde gehen.

Ob eine Ueberbürdung der Schüler des Gymnasium bereits eingetreten ist, will ich hier nicht weiter erörtern. Nur erlaube ich mir auf einige Thatsachen hinzuweisen.

In dem Ministerial-Erlaß vom 15. April 1874 heißt es: „Nach den statistischen Erhebungen gebraucht die Mehrzahl der Schüler der Quarta länger als ein Jahr, um sich das jetzige Pensum der Klasse mit Sicherheit anzueignen" (der eben 11 Jahre alt gewordene Quartaner lernt in 10 Stunden wöchentlich drei fremde Sprachen gleichzeitig).

Dr. Colsmann, Augenarzt in Barmen, giebt in seiner Schrift „Die überhand nehmende Kurzsichtigkeit unter der deutschen Jugend," Barmen 1877, folgende Untersuchungen der Augen von Schülern höherer Lehranstalten.

	Zahl der Untersuchten	Davon waren kurzsichtig in VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	
Breslau		12	—	—	—	—	55	von hundert
Wien	409	28	—	—	—	—	49	" "
Frankfurt	203	4	—	—	35	—	64	" "
Königsberg	1518	11	15	20	24	49	62	" "
Hamburg	413	14	21	45	40	48	61	" "
Heidelberg	287	4	—	—	—	—	100	" "
1. Magdeburg	650	23	29	39	63	58	75	" "
2. "	776	23	27	42	47	56	70	" "

Nach einer Verfügung des Provinzial-Schulcollegiums zu Münster vom 5. Januar 1876 — diese Verfügung ist späteren Datums als die durch die Jahresberichte veröffentlichte Ministerial-Verfügung vom 14. Oktober 1875, und dadurch, daß jene im Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung veröffentlicht worden ist, hat sich das Ministerium mit dem Inhalte einverstanden erklärt — sollen für die häuslichen Arbeiten in den unteren Klassen des Gymnasiums 2, in den mittleren 3, und in den oberen 4 Stunden täglich gestattet sein. Der Erlaß des westfälischen Schulkollegiums fußt auf den Berichten der Direktoren und auf dem einstimmigen Beschluß der 15. westfälischen Directoren-Versammlung.

Hiernach ergiebt sich folgende Uebersicht über die den Schülern

des Gymnasiums zugemuthete sitzende Beschäftigung. (Die Stunden für Gesang, Turnen und Hebräisch u. s. w. sind ausgeschlossen.)

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Stunden wöchentlich	28	30	30	30	30	30
häusliche Beschäftigung	12	12	18	18	24	24
Stunden täglich	7	7	8	8	9	9

Zu denselben Ergebnissen kommt auch nach den im Einzelnen durchgeführten Berechnungen und nach eingehenden Verhandlungen die 5. Directoren-Conferenz von Schlesien 1879. Man wird also das vorstehende Arbeitsmaß als das nach amtlichen Ermittelungen feststehende betrachten können.

Endlich sei noch einer Mittheilung von Dr. Hasse, Director der Irren-Heilanstalt zu Königslutter gedacht, die derselbe in einem vor Kurzem erschienenen Aufsatze „Die Zunahme der Geistesstörungen und ihre Ursachen" veröffentlicht hat. „Ich muß hier die Thatsache konstatiren, daß ich in dem laufenden Jahre allein 6 junge Gymnasiasten im Alter von 15—18 Jahren wegen Geistesstörung in Folge von geistiger Ueberanstrengung zu behandeln gehabt habe. Und frage ich nun, ob unsere männliche Jugend auf den Gymnasien in der That überangestrengt wird, so muß ich diese Frage entschieden mit ja beantworten. Dafür spricht schon die Thatsache, daß mir mehrere junge Leute von den Gymnasien, theils mit vortrefflicher Veranlagung, theils von schwacher oder mittlerer Begabung, wegen geistiger Ueberanstrengung und daraus resultirender Geistesstörung in ärztliche Behandlung gekommen sind. Es handelt sich hier also nicht um einen einzelnen Fall, sondern um eine ganze Reihe und zwar aus denselben Ursachen."

Ich glaube meinerseits, gestützt auf diese Thatsachen, daß wir am Gymnasium, vielleicht auch an der Realschule, an der Grenze dessen angelangt sind, was wir von den Schülern verlangen dürfen.

Jedenfalls ist es nicht angezeigt, den Schulen noch mehr zuzumuthen. Im Gegentheil sollte man denselben die Möglichkeit geben, ihren Lehrplan vereinfachen zu können.

So werden denn auch wohl alle erfahrene Gymnasial-Pädagogen eine Ueberbürdung, wie sie durch die Aufnahme mehrerer neuer Gegenstände unfehlbar eintreten müßte, von ihren Schülern energisch abwehren, und da ferner die tüchtigsten Vertreter des Gymnasiums von einer erheblichen Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts nichts

wissen wollen, so folgt: Das Gymnasium läßt sich nicht zu einer Einheitsschule reformiren.

Nicht besser sieht es aus mit den Versuchen einer directen Verschmelzung von Gymnasium und Realschule.

In dem vorletzten Hefte des Centralorgans für Realschulwesen wird der Plan einer Einheitsschule in folgender Form vom Director Dr. N. N. dargestellt:

	Einjährig.			Zweijährig.		
	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch	6	5	4	3	3	3
Englisch	5	4	4	2	2	2
Französisch	—	6	6	2	2	2
Latein	—	—	7	6	6	6
Griechisch	—	—	—	6	6	6
Mathematik. Rechnen	4	3	3	4	4	4
Naturkunde	2	2	2	3	3	3
Geschichte	2	2	1	2	1	2
Geographie	2	2	2	1	2	1
Schreiben	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	1	1
Singen	2	2	1	1	1	1
Turnen	2	2	2	2	2	2
	32	34	36	36	35	35

Ich glaube nicht, daß ein einziger Gymnasial-Pädagoge sich finden wird, der bei dieser geringen Stundenzahl in den alten Sprachen und dem späten Anfang mit denselben sich bereit erklären würde, auch nur annähernd dasselbe zu leisten, was das Gymnasium jetzt in den alten Sprachen erreicht. Auch leidet der vorstehende Plan an dem großen Mangel, daß in vier aufeinanderfolgenden Jahren je eine fremde Sprache begonnen wird. **Der eben 12 Jahre alt gewordene Schüler hätte gleichzeitig vier fremde Sprachen zu erlernen.**

Wohin man mit derartigen Vorschlägen gelangt, das zeigt die Böttcher'sche Schrift.

Die Secundaner der dort gedachten Schule würden in 13 Gegenständen, darunter in vier fremden Sprachen unterrichtet werden; in der Prima spaltet sich zum Glück die Schule in eine sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abtheilung; die Abiturienten der

sprachlichen Abtheilung verlassen die Anstalt mit den Kenntnissen eines versetzungsreifen Gymnasial-Obersecundaners in der Mathematik und den Naturwissenschaften, und sollen doch zu allen Studien berechtigt sein!

Wenn Böttcher sagt, „daß er die Ausführbarkeit der Skizze auch durch gewissenhafte Berücksichtigung der Detailfragen **erprobt** habe", so wird solche Versicherung einem Fachmanne nur ein ungläubiges Lächeln abnöthigen, zumal Böttcher vergessen hat, dem gedruckten Vortrage den Stundenplan seiner Einheitsschule beizufügen, aber wir müssen es doch schmerzlich bedauern, daß solche „Skizze" unter der Firma eines Realschul-Directors veröffentlicht wird: das Schlimmste ist, daß Männer wie Bona Meyer, Lothar Meyer u. a., die sich selbst nicht zutrauen, einen Plan der Einheitsschule zu erfinnen, nun ausrufen: „Da seht Ihr's! Der vernünftige pädagogische Sinn bricht sich Bahn, Realschul-Directoren treten jetzt ein für die Einheitsschule!"

Von einem „Nichtschulmanne" ist neuerdings unter dem Titel: „Zur Reorganisation der höheren Schul-Anstalten vom praktischen Standpunkte aus. Von C. S. (Kassel)" eine Abhandlung erschienen, die vor der Böttcher'schen Arbeit das voraus hat, daß sie den Stundenplan einer sogenannten Einheitsschule beifügt und an den Realschulen doch mehr Gutes läßt, als der Realschul-Director Böttcher. Der Plan hat folgende Gestalt:

	I a.	I b.	II a	II b.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	3	3	3	3	4	4	4	4	4	32
Lateinisch	5	5	5	6	6	6	6	6	6	51
Griechisch	3	4	4	5	5	5	2	—	—	28
event. Englisch	3	4	3	3	3	3	—		—	19
Französisch	3	3	3	3	4	4	4	3	—	27
Mathematik	4	4	4	3	3	3	4	4	5	34
Geschichte	3	3	2	2	2	2	2	1	—	17
Geographie	1	1	1	1	1	1	2	2	3	13
Physik	2	2	1	1	—	—	—	—	—	6
Chemie	2	2	1	1	—	—	—	—	—	6
Naturkunde	1	1	1	1	1	1	1	—	—	7
Gesetzeskunde u. neueste Fortschritte	1	—	1	1	—	—	—	—	—	3
Zeichnen	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
Schreiben	—	—	—	—	—	—	1	2	3	6
Singen	—	—	—	—	—	—	—	1	2	3
Summa mit Griechisch	30	30	30	30	30	30	30	28	28	
Summa mit Englisch	30	30	29	29	28	28	28	28	28	

In Bezug auf diesen offenbar sehr wohlgemeinten Vorschlag haben wir zunächst zu bemerken, daß er gar keine Einheitsschule repräsentirt. Da nämlich von Tertia an statt des Griechischen das Englische eintreten kann, so entstehen dadurch zwei Abtheilungen, die, je höher die Schüler hinaufrücken, desto schwieriger in den anderen Stunden combinirt bleiben können. Man stelle sich z. B. den deutschen Unterricht in einer Prima vor, in welcher die eine Hälfte der Schüler kein Griechisch, die andere Hälfte kein Englisch gehabt hat. Diese und andere Unzuträglichkeiten werden nothwendiger Weise dazu führen, die oberen Klassen in mindestens allen sprachlich-historischen Stunden zu theilen. Ist aber der Besuch derselben so stark, daß sich dies auch pekuniär rechtfertigen läßt, so ist auch die Frequenz der unteren Klassen so stark, daß überall Doppelcöten nothwendig sind, und dann ist es besser, die ganze Anstalt in zwei gesonderte Schulen zu trennen. Thäte man dies aber, so würde man mit geringen Aenderungen das jetzige Gymnasium und die jetzige Realschule I. O. erhalten. Nur würde, wie ein Blick auf den Stundenplan lehrt, die Abtheilung mit Englisch gegen die jetzige Realschule I. O. zu wenig mathematisch-naturwissenschaftliche Stunden, die mit Griechisch zu wenig griechische und lateinische Stunden haben, um die heutigen Ziele der Realschule I. O. resp. des Gymnasiums zu erreichen. Und damit würde Niemand gedient sein.

Viel beachtenswerther, endlich, weil ernster durchdacht, ist ein Versuch, den wir kurz dahin charakterisiren können, daß die Einheitsschule durch eine reformirte Realschule I. O. herzustellen sei. Gemacht hat diesen Versuch Holzapfel im Pädagogischen Archiv 1876 Nr. 1—3. Leider ist diese Abhandlung nicht als besondere Schrift erschienen, und ihr deshalb nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt worden.

Holzapfel sucht zu zeigen, daß eine alte und eine neue fremde Sprache, das Lateinische und das Französische, die Hauptpfeiler des Unterrichtsgebäudes sein müssen; hieran lehnt er die übrigen Gegenstände; das Griechische läßt er nur facultativ zu. Mit einem Worte, er findet die Einheitsschule, indem er das Griechische als obligatorischen Gegenstand ausscheidet.

In der That, wenn man bedenkt, daß von den späteren höheren Beamten nur der Theologe und der Altphilologe, vielleicht auch der Geschichtslehrer das Griechische zu seinem Studium gebraucht, daß

hingegen weder der Mediciner, noch der Jurist, noch der Naturwissenschafter, noch der Techniker, noch alle jene Abiturienten, die aus der Schule direct in's Leben treten, desselben bedürfen, so könnte man gerechte Zweifel hegen, ob es nöthig wäre, nur zur Abrundung und Vertiefung des altsprachlichen Unterrichts das Griechische mit in den Kreis der obligatorischen Schullehrgegenstände aufzunehmen. Hineingekommen ist es in denselben aus ganz äußeren Gründen. Als nämlich neben der Reformation die sogenannte Renaissance der Wissenschaften eintrat, nahm man das Griechische, wie das Hebräische nur deshalb in den Lehrplan der lateinischen Schulen auf, weil man die Schüler befähigen wollte, das neue und das alte Testament in der Ursprache zu lesen, d. h. weil es der künftige Theologe für sein Fachstudium brauchte. Dem entsprechend war denn auch die auf das Griechische verwandte Zeit eine sehr geringe. In einem der wenigen nach dem dreißigjährigen Kriege wieder aufgerichteten hannoverschen Gymnasien waren von 28 Stunden der Prima 17 der lateinischen, **3 der griechischen** Sprache, 3 der Musik, 3 der Philosophie und 2 der Theologie zugewiesen. Die Stellung, die dem Griechischen an den einzelnen Gymnasien in den verschiedenen Ländern Deutschlands seit dieser Zeit angewiesen worden ist, ist eine sehr verschiedene gewesen. Während zu Anfang das neue Testament der Schulklassiker war, sind nach und nach erst Homer und Xenophon, Plato und Sophocles hinzugetreten. Für einzelne preußische Gymnasien können wir nachweisen, daß noch zu Anfang dieses Jahrhunderts der Standpunkt eines Abiturienten kaum dem eines jetzigen Untersecundaners entsprach. Man schrieb an dem Duisburger Gymnasium das Griechische mit lateinischen Buchstaben. Doch genug! Ich will diese Frage nicht weiter verfolgen, mir fehlt es an statistischem Material dafür; es wäre eine höchst dankbare Aufgabe, auch auf diesem Felde, wie Schacht bezüglich der Berechtigungen gethan hat, historisch nachzuweisen, daß die Ansprüche auf eine weitgehende Berücksichtigung des Griechischen kaum auf eine längere Praxis als auf eine fünfzigjährige sich gründen können. Ich verfolge aber auch deshalb die Frage nicht weiter, weil ich den Schein vermeiden möchte, über Dinge zu reden, die mir fern liegen, und weil außerdem schwerlich irgend welche Aussicht vorhanden ist, in den maßgebenden Kreisen mit der Ausschließung des Griechischen Anklang zu finden.

Reformen an der Realschule I. O. lassen sich leicht vornehmen. So werden fast alle Vertreter der Realschule I. O. darin

einig sein, daß eine mäßige Verstärkung des Lateinischen in den oberen Klassen durchaus erwünscht und leicht durchführbar ist; aber ein Anfügen des Griechischen als obligatorischen Gegenstandes, und sei es auch nur mit wenigen Stunden in den oberen Klassen würden wir wohl ebenso einstimmig — vielleicht Böttcher ausgenommen — zurückweisen, weil einerseits unsere Schüler dadurch überlastet, andererseits zu sehr nach der sprachlichen Richtung in Anspruch genommen werden würden, um für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht einen genügend freien Spielraum zu haben.

Wir halten also die reformirte Realschule zur Zeit auch nicht für eine Einheitsschule. Und hiermit sind wir mit den Möglichkeiten zu Ende, und glauben folgern zu dürfen:

Die sogenannte Einheitsschule ist nicht möglich.

Es erübrigt nur noch ein kurzes Wort für die Zweitheilung zu sagen.

Mannigfach sind die Autoritäten, die wir zu ihren Gunsten anführen können.

Ich fange mit den Gegnern der Realschule I. O. an. Jäger will, wie schon erwähnt, Parallelklassen von Tertia an, in denen statt des Griechischen, Englisch und mehr Naturwissenschaften gelehrt werden, d. h. er will neben dem Gymnasium eine Realschule I. O. mit verstärktem Latein. Es gilt von diesem Plane dasselbe, was ich über den Entwurf von E. S. gesagt habe.

Fischer, Oberlehrer am Gymnasium in Greifswald, in seiner Abhandlung „Die Reform der höheren Schulen" (Greifswald 1876), die leider nur geringe Verbreitung gefunden zu haben scheint, bemüht sich 26 Seiten lang die Realschule I. O. und ihre Vertreter möglichst schlecht zu machen. Es ist in der That ein spaßig Büchlein, jedem zu empfehlen, der 'mal herzlich lachen will; denn nachdem er constatirt, daß „das Maitrethum und noch etwas Schlimmeres, namentlich unter den Directoren das Faiseurthum, die Zuspitzung der Schule auf den Schein und auf äußerliche Erfolge an den Realschulen sich breit macht", nachdem er ferner festgestellt hat, daß die Freunde der Realschule ohne genügenden Erfolg durch die Zulassung ihrer Abiturienten zum Universitätsstudium gesucht haben, ihre Schulen lebensfähig zu machen, nachdem er sich endlich ergötzt hat an dem Realschullehrer-Verein, als „einem

Ritterorden der Brüder von der Realschule I. O.", geht er dazu über zu beweisen, daß die Organisation der Realschulen I. O. eine ganz verfehlte sei. Sehen wir aber genauer zu, was er denn eigentlich auszusetzen hat, so reducirt sich das außer einigen Kraft- und Schlagwörtern, wie „den Naturwissenschaften fehlt das sittlich Bildende" u. a. m. auf ein polterndes Anstürmen gegen das chemische Laboratorium und die stöchiometrischen Aufgaben. „Fort", ruft er, „mit der zwangweisen (sic!) Anlegung von Herbarien und ähnlichen Sammlungen; fort mit einer Menge von Dingen, die in den Zeichensälen getrieben werden!" Aber, führt er dann weiter aus, eine neunjährige Realschule neben dem Gymnasium ist doch nöthig, in derselben muß gelehrt werden: Latein, Französisch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, selbstverständlich auch Geschichte, Geographie, Religion, Zeichnen und nicht zu vergessen deutsche Sprache und Literatur. Und dieser Realschule, die also mit ganz geringen Veränderungen der jetzigen Realschule I. O. entsprechen würde, sollen, wie er wörtlich (S. 28) sagt: „nicht etwas mehr, oder auch viel mehr Berechtigungen, als bisher, sondern einfach bei gleichen Anforderungen auch gleiche Rechte mit dem Gymnasium eingeräumt werden."

Drastischer kann Niemand für uns eintreten, deutlicher Niemand zeigen, daß das ganze Raisonniren unserer Gegner nur auf ein paar unbedeutende Reformvorschläge hinaus will und auf ein selbstgefälliges Schmähen der ihre Schule vertheidigenden Realschulmänner.

Also auch dieser interessante Gegner ist für eine Zweitheilung, und noch dazu mit voller Gleichberechtigung der beiden nebeneinander bestehenden Schularten.

Von ungleich größerem Werthe ist es, daß wir einen Mann, wie Schrader, für unsere Meinung anführen können.

Sein jüngstes Werk läßt ihn zwar leider als keinen Freund der Realschulen erscheinen; die erquickende, wohlthuende Wärme, die uns in den meisten Parthien des Buches so angenehm berührt, wird zur vornehmen Kühle, wenn von den Realschulen und ihren Bestrebungen um Erweiterung der Berechtigungen die Rede ist.

Er spricht sich energisch für Beibehaltung der getrennten Bildungswege aus. Unverständlich ist mir freilich geblieben, wenn er sagt, daß die Vorschläge zur Einheitsschule „hauptsächlich aus der Welt der Realschule hervorgehen", denn daß er die Osten-

dorf'sche dreifach gespaltene Schule eine Einheitsschule nennen wollte, läßt sich nicht annehmen, ebensowenig, daß einem so belesenen, fleißigen Manne alle die von den Realschulmännern veröffentlichten Schriften, wie die von Gerber, Schmeding, Schacht, Friedländer u. a. und alle Berichte über die Beschlüsse der Delegirten-Versammlungen des Realschulmännervereins entgangen sein sollten. — Verfechter der Einheitsschule haben sich, soweit wir wissen, bis zu dem unerwarteten Erscheinen eines Böttcher, bisher nur innerhalb der Kreise gefunden, die dem Gymnasium allein alle Berechtigungen für immer und ewig erhalten sehen möchten. Zu diesen einseitigen Männern haben wir Schrader nicht zu zählen; er deutet es wenigstens (S. 205) an, daß er bereit sei, die alleinige Berechtigung zum Polytechnikum den Realschülern später zuzugestehen. Den ganzen Vergleich freilich, den er dabei zwischen den Bildungsmitteln der beiden Anstalten zieht, müssen wir als einen befangenen und deshalb ungerechten *) bezeichnen, und

*) Man beachte nur, wie Schrader S. 192 die altsprachliche und neusprachliche Literatur gegenüber stellt. Nach ihm enthält die englische und französische Literatur (zum Gebrauch in Realprima) außer Shakespeare, Molière und allenfalls Corneille, kein Gegenstück zu Homer und Horaz, zu Thukydides und Tacitus, zu Cicero und Demosthenes, schlechthin keinen Ersatz für den unvergleichlichen Platon.

Lassen wir dahingestellt, ob der Durchschnittsprimaner des Gymnasiums zum wirklichen Verständniß des Platon gelangt, und ob ihm viel von Thukydides und Demosthenes haften bleibt, so fragen wir doch mit billiger Verwunderung, ob Schrader, als er die Namen Cicero und Horaz niederschrieb, wirklich nicht an Montesquieu und Mirabeau, an Pitt und Macaulay, nicht an Moore und Milton, an Boileau und Béranger gedacht hat?

„We believe that the books which have been written in the languages of western Europe, during the last two hundred and fifty years, — translations of the ancients of course included — are of greater value than all the books which at the beginning of that period were extant in the world.“ (Macaulay, Lord Bacon).

Und wenn Schrader dann fragt: „Kann man einen Augenblick zweifeln, wo der größere Bildungsschatz verwerthet wird und kann irgend ein Schulkundiger glauben, diesen unermeßlichen Abstand durch irgend welche Art der Methode überwinden zu können?“ so antworten wir mit aller Bescheidenheit, aber auch mit voller Ueberzeugungstreue: Der Bildungsschatz, den das Gymnasium in der Lectüre verwerthet, ist nicht größer, und von einem unermeßlichen Abstand, der zu überwinden wäre, haben wir nichts wahrgenommen. Das Plus des Gymnasiasten in fremdsprachlicher Beziehung liegt nur im Formalen, er ist gewandter, lange Perioden zu überblicken, grammatisch schwierige

wir haben nur Worte des Bedauerns darüber, daß ein so tüchtiger Pädagoge, ein sonst so vorurtheilsfreier Denker in seiner Vorliebe für die gymnasialen Bildungsmittel so weit gehen kann, zu sagen: „Auch für die Arzneiwissenschaft muß immer noch das Gutachten der Berliner medicinischen Facultät gelten, mag immerhin bei einem Mitgliede derselben seitdem ein Meinungswechsel eingetreten sein.“ Nicht den Schatten eines Beweises für diese Behauptung hat Schrader beigebracht! Wie tief betrübend und niederdrückend muß es für alle Realschulen der Provinz Preußen sein, wenn ihr berufenster Vertreter sich so äußert. Genug! Wir wollen ihm danken für all' das Gute, was sein Werk uns bietet, und nicht mit ihm rechten, wenn es ihm unmöglich ist, in seinem Alter sich liebgewordener Anschauungen zu entschlagen. Wir wiederholen es, auch er will eine Zweitheilung.

Ich verweise ferner auf die Schriften zweier Gymnasial-Directoren, des früheren Berliner Stadt-Schulraths, jetzigen Directors des grauen Klosters, Hofmann (Die Volksschule und die höheren Schulen, Berlin 1878, C. Barthel) und des Klausthalers Directors Lattmann (Die Berechtigungen des Gymnasiums und der Realschule. Pädagogisches Archiv 1878, Nr. 3). Beide wollen nicht nur die Zweitheilung, sondern damit zugleich eine Theilung der Berechtigungen. Meinen Standpunkt zu der Theilung der Berechtigungen habe ich schon oben und früher ausführlich*) dargelegt. Heute kommt es hierauf nicht an, sondern darauf, die Zahl der Autoritäten für die Zweitheilung um die Namen zweier so wohlbekannten Männer zu vermehren.

Endlich aber, the last, but not the least, komme ich zu der Stellung unseres Ministeriums zu der Mehrgestaltigkeit der höheren Schulen.

Je mehr wir mit dem Eintritt eines so bedeutenden Vertreters der altphilologischen Richtung unter den Pädagogen in das Ministerium, wie Bonitz, der in öffentlichen Vortrage kurz vor seiner Berufung die Realschulen I. O. schon für aussterbend erklärt hatte, besorgt sein mußten, die Existenzberechtigung unserer Schulen vollständig in Frage gestellt zu sehen, um so freudiger müssen wir es begrüßen, daß man

---

Satzverhältnisse aufzulösen; daß der Inhalt der alten Klassiker ihn idealer mache, als unsere Schüler, ist eine pure Einbildung.

*) Steinbart, Unsere Abiturienten, Berlin 1878. S. 14 ff.

offenbar jetzt im Ministerium solch' radikalen Maßregeln nicht mehr nachgeht.

Noch im August 1878 gab zwar der juristische Vertreter des Ministeriums in der Commission zur Begutachtung der neuen Medicinal-Prüfungs-Ordnung eine Erklärung ab, nach welcher es schien, als wenn man eine Reform des Gymnasiums plane, die dasselbe zu einer Einheitsschule machen solle: so wenigstens mußten es auffassen und haben es aufgefaßt die mit den pädagogischen Details unbekannten ärztlichen Mitglieder der Commission. Hätten sie geahnt, daß es sich bei der ganzen Reform nur um 2 Stunden Naturwissenschaften (statt gar keiner) in Quarta, um 1 Stunde Mathematik mehr in Tertia und ebenfalls 1 Stunde mehr Physik in Secunda des Gymnasiums handelte, ihr Beschluß wäre wahrscheinlich anders ausgefallen.

Aber nun ist es wenige Monate später kein anderer als Geh. Rath Bonitz selber, der alle diese Träume der Einheitsschule zerstört.

Am 21. Januar 1879 hat Geh. Rath Bonitz in der Sitzung des Abgeordnetenhauses nach dem stenographischen Berichte als Regierungs-Commissar Folgendes gesagt:

„Ueber das Sachliche der Frage ist von dem geehrten Herrn Vorredner darauf hingewiesen, es sei ein Unrecht, daß die Entscheidung getroffen werde, ohne daß dem Votum der in hohem Maße dabei Betheiligten die erforderliche Rücksicht geschenkt worden sei. In der That aber handelt es sich nicht um eine Frage von heut und gestern, nicht um eine Frage, welche etwa durch die Augustconferenz in Betreff der Gewerbeschulen erst in Gang gebracht wäre, sondern um eine Frage, welche schon seit Jahrzehnten im Gange ist, nämlich um diese: ist es überhaupt noch möglich, daß diejenigen, deren Lebensberuf weitere wissenschaftliche Studien erfordert, alle auf dieselbe Art allgemeiner Vorbildungsschulen gewiesen werden? Diese Frage ist in der That heute der Kern der Sache, denn alle diejenigen, welche die in dem Vorschlage enthaltene Realschule von neunjähriger Dauer ohne Latein verwerfen, müssen consequenterweise die Realschule mit Latein, die jetzige Realschule erster Ordnung ebenfalls verwerfen; denn, was sie in ihrer Eingabe aussprechen, es gäbe ohne klassische Bildung, auf deutsch gesagt, ohne Kenntniß der beiden alten Sprachen, keine allgemeine Bildung, ein Wort der furchtbarsten Härte — dieses Wort verwirft zugleich die Realschulen erster Ordnung; denn man kann dasjenige

Maß von Kenntnissen der lateinischen Sprache, welches in dem an Realschulen zulässigen Umfang der Lehrstunden erreichbar ist, auch mit der äußersten Nachgiebigkeit in dem Gebrauch eines schön klingenden Wortes, mit dem Namen der klassischen Bildung doch nimmermehr bezeichnen. Die Vertreter dieser Ansicht müssen also dahin gelangen: ausschließlich das Gymnasium ist die Vorbereitung für Alle, welche zu höheren Studien sich vorbereiten wollen; und sie führen hiermit in Consequenz zum Ruin unserer Gymnasien und zur Verachtung der klassischen Bildung. Denn dasjenige Maß klassischer Bildung, auf welches sich dann die Schule, die für Alles dienen soll, beschränken muß, ist so beschränkt, daß danach die schwächsten Leistungen der Gymnasien in der alten Sprache, über die jetzt oft geklagt wird, als herrlich und ideal erscheinen werden gegen den Zustand, welcher dann eintreten muß. **Diese Einheitlichkeit der allgemeinen Vorbereitungsschule liegt daher nicht in den Intentionen der Unterrichtsverwaltung;** dieselbe hat sich vielmehr vergegenwärtigt, daß die vorbereitenden Schulen stets die Hauptrichtungen und Wege im Auge gehabt haben, welche dann sollen eingeschlagen werden, ohne daß dadurch die Aufgabe der allgemeinen Bildung in ihrem Werthe irgend herabgedrückt werde. Aber man wird nicht vergessen dürfen, was allgemeine Bildung allein bedeuten kann. Der Gedanke, es sollten die vorbereitenden Schulen eine allgemeine Bildung vermitteln, welche alles Wissenswerthe umfasse, und es gäbe daher von Schulen allgemeiner Bildung, wie man oft aussprechen hört, nur eine Art, verlangt etwas Unmögliches. Nur das kann und muß verlangt werden, daß die vorbereitenden Schulen bei ihren Schülern für die verschiedenen Hauptrichtungen des menschlichen Wissens ein verständnißvolles Interesse und dadurch den Grund zur Achtung auch derjenigen Gebiete schaffen, auf denen sie selbst später nicht arbeiten. Die hauptsächlichste Verschiedenheit besteht zwischen dem historisch-philologischen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete, die Verschiedenheit ist der Art, daß keines dieser Gebiete durch das andere irgend ersetzbar ist. Wenn die Unterrichtsverwaltung Schulen gründete, von denen sie behauptete, sie gäben allgemeine Bildung und welche doch nur der einen Seite, nur der historisch-philologischen oder nur der mathematisch-naturwissenschaftlichen zugewendet wären, dann beginge sie ein Vergehen an der allgemeinen nationalen Bildung und Erziehung, das nicht hoch genug anzuschlagen wäre, denn hiermit brächte sie eine nicht ausfüllbare Kluft unter die gebildeten

Kreise der Nation. Das aber kann man nimmermehr sagen, daß, um der historisch-philologischen Seite der Vorbildung, ebenso wohl nach ihrer logisch-formalen Bedeutung, als nach der ethisch-ästhetischen Einwirkung, der Beschäftigung mit der Literatur gerecht zu werden, die Kenntniß der alten Sprachen nicht blos ein höchst werthvolles Mittel, sondern das unbedingt unerläßliche Erforderniß sei. Eine solche Ansicht würde schon durch die Erfahrung widerlegt. Wir müßten einen großen Theil aus dem Bereiche der Gebildeten unserer Nation ausstreichen, wenn wir durchaus von der Kenntniß der beiden alten Sprachen das Wesen der Bildung abhängig machten. Es sei erlaubt, mit einem Worte auf die Täuschung hinzuweisen, welche in den Begründungen für die unbedingte Forderung klassischer Bildung gewöhnlich betrieben wird. Man wird dann gewöhnlich die Ziele der Wissenschaft bezeichnet finden: daß sie eine Brücke schaffe zwischen dem Alterthum und der Gegenwart; daß sie die Ideale des Alterthums in Kunst und Literatur uns vollkommen zu eigen mache. Das sind Ideale der Wissenschaft, welche selbst von den Meistern nicht immer erreicht werden. Aber wie weit steht davon dasjenige ab, was die Schulen wirklich erreichen können und erstreben sollen; an diesem wolle man messen und dann wolle man fragen: hat man ein Recht zu verlangen, daß alle, deren Lebensberuf höhere Studien erfordert, die Vorstufe durchmachen müssen durch Erlernen des Lateinischen und Griechischen? Diese Frage hat die Unterrichtsverwaltung geglaubt, mit „Nein" beantworten zu müssen, und hat geglaubt, dieses „Nein" abgeben zu sollen im Interesse sowohl der Gymnasien als der technischen und verwandten Studien, für welche die Schulen allgemeine Bildung vorbereiten sollen. Durch diese Verneinung des Monopols der alten Sprache ist gar nicht ausgeschlossen, daß die Arten der Schulen selbst bei gleicher Lehrdauer verschieden sein können. Es wurde, so schien es mir wenigstens soweit ich die Rede verstehen konnte, als etwas unerwogenes angesehen, daß nunmehr bestehen könnten: Gymnasien, Realschulen mit Latein, Realschulen ohne Latein, denn was in der Vorlage Gewerbeschule genannt ist, würde richtiger eine lateinlose Realschule genannt werden. Die Unterrichtsverwaltung hat, wie der Entwurf des Unterrichtsgesetzes erweisen dürfte, in dem Nebeneinanderbestehen solcher Einrichtungen nicht im entferntesten geglaubt eine Gefahr erblicken zu sollen.

Man kann Unterrichtseinrichtungen noch so genau erwogen haben, so läßt sich doch nicht vollständig sicher voraussehen, was ihre Erfolge

sind. Es würde also als Unrecht erscheinen, die bestehenden Realschulen mit Latein irgendwie in ihrem Leben und in ihrer Entwickelung dadurch zu kränken, daß man diejenigen Realschulen, welche die historisch-philologische Seite nur durch die Beschäftigung mit lebenden, modernen Sprachen ausbilden, lebensfähig macht. Vielmehr sollen den Realschulen mit Latein dadurch die Bedingungen ihres Lebens nicht im geringsten beeinträchtigt werden. Das Nebeneinanderbestehen von Anstalten verschiedener Einrichtungen wird mehr dazu beitragen können, daß jede ihrer besonderen Aufgabe vollkommen genügt."

Den Stimmen aller dieser Autoritäten fügen wir nur noch ein kurzes Wort hinzu:

Wer wollte verkennen, daß, wie in vielen Dingen, ein neuer Weg auch auf dem Schulgebiete manchem Anregung giebt, der sie auf dem alten nicht findet? Wir sind nicht eine so reiche Nation, daß wir nicht alle Hebel in Bewegung setzen sollten, um nicht blos den Beamtenkreisen eine tüchtige Bildung zu geben, sondern auch die Zahl derjenigen zu vermehren, die eine länger dauernde Vorbildung überhaupt und eine solche, die mehr mit der Gegenwart im Zusammenhange steht, genossen haben: jene Zahl wächst aber grade durch die Realschulen; von den 800 Realschulabiturienten, die direct in's Leben eingetreten sind, würden — beständen nicht Realschulen I. O. — kaum 100 das Gymnasium aufgesucht haben, die anderen würden sich mit einer höheren Bürgerschule begnügt haben.

Ich schließe mit denselben Worten, mit denen Hofmann seinen trefflichen Bericht in der Unterrichts-Commission (Siebenter Bericht, Haus der Abgeordneten, 13. Legislaturperiode, 3. Session 1878—79) schloß:

„Zu der Höhe, zu welcher jetzt eine Wissenschaft gelangt ist, führen verschiedene Wege, und wenn auch einer davon der beste sein muß, so wissen wir doch nicht genau, welcher es ist, und selbst, wenn wir es wüßten, wäre es nicht räthlich, die anderen Wege zu sperren. Freilich kommt einige Unruhe in die Werkstatt, wenn die, welche dort arbeiten, auf verschiedenen Wegen dorthin gelangt sind; aber das ist eine Unruhe, die wohl die Arbeiter belästigt, nicht aber der Wissenschaft schadet."

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische im Anschluß an die gebräuchlichsten Grammatiken, besonders an die von Ellendt-Seyffert von Dr. Hermann Warschauer, Oberlehrer am Johannes-Gymnasium in Breslau. 1. Theil: Aufgaben zur Einübung der Casuslehre. 122 S. 2. Theil: Aufgaben zur Wiederholung der Casuslehre und zur Einübung der übrigen Syntax, 201 S. Zweite vielfach vermehrte und verbesserte Doppel-Auflage. Jena, Frommann. I. 1878, II. 1879. Preis I. 1 M. 20 Pf., II. 1 M. 60 Pf. — Vocabularium zu I 44 S., zu II (zugleich eine Sammlung der gebräuchlichsten Redensarten der klassischen Latinität) 98 S. Zweite umgearbeitete Doppel-Auflage. Ebenda 1879. Preis I. 30 Pf., II. 40 Pf.

Die erste Auflage der in neuer Bearbeitung vorliegenden Bücher von Warschauer hat Unterzeichneter im Jahrgang 1876 dieser Zeitschrift angezeigt und ihnen dort, in Uebereinstimmung mit allen andern ihm bekannt gewordenen Beurtheilungen, warme Anerkennung gezollt. Wenn nun jetzt der Verf. den in erster Bearbeitung recht brauchbar befundenen Uebungsstoff so vollständig umgearbeitet hat, daß ein ganz neues Buch, neben dem die frühere Fassung nicht mehr sich gebrauchen läßt, daraus geworden ist, so wird angesichts der hiermit verbundenen Uebelstände die Forderung nicht unberechtigt sein, daß die neue Bearbeitung in dem, was sie des Neuen und Besseren bietet, den thatsächlichen Beweis wenn nicht der Nothwendigkeit, so doch der Nützlichkeit eines so radikalen Verfahrens enthalte.

Die vom Verf. vorgenommenen Aenderungen bestehen einestheils in der Vertauschung eines großen Theils der Uebungssätze und auch vieler von den zusammenhängenden Stücken mit ganz anderen und, wie wir ihm zuzugestehen kein Bedenken tragen, passender gewählten, anderntheils aber auch in einer so gründlichen Umarbeitung des aus der ersten Auflage beibehaltenen Uebungsstoffs, daß auf manchen Seiten des Buchs keine Zeile unverändert geblieben ist. Während nämlich der Verf. nach seiner eigenen Angabe (vgl. Vorwort zum 1 Th. S. IV) bei der ursprünglichen Ausarbeitung des Materials von dem Fehler sich nicht frei gehalten hatte, bei den einzelnen Uebungsstücken zu ausschließlich die Einübung bestimmter Regeln in's Auge zu fassen, hat ihn bei der Umarbeitung die Erwägung geleitet, daß der gegebene Uebungsstoff auch von dem Schüler überall in gutes Latein sich müsse übersetzen lassen; denselben anzuleiten zur Herstellung einer

wirklich gut lateinischen Uebersetzung, ihn vor Germanismen und überhaupt unlateinischen Wendungen möglichst zu bewahren, das ist demnach der Zweck des größten Theils der in der deutschen Form der Uebungsstücke vorgenommenen Aenderungen. Nach eingehender Vergleichung der zweiten Auflage mit der ersten glaubt Recensent behaupten zu dürfen, daß in dieser Hinsicht das Buch durch die neue Bearbeitung in allen seinen Theilen wesentlich verbessert worden ist.

Daneben betont der Verf. es mit Recht, daß auch in einem Buche dieser Gattung der deutsche Ausdruck stets mustergültig sein solle, und manche Textesänderung ist offenbar nur vorgenommen, um dieser Forderung zu genügen. Ihr zu genügen, ohne daß doch dadurch die Rücksicht auf den lateinischen color der Uebersetzung außer Acht gelassen werde, hat er überall eine anerkennenswerthe Sorgfalt aufgewandt, und gerade durch die gleichmäßige Berücksichtigung dieser beiden Momente zeichnet sich das Buch sehr vortheilhaft vor den meisten ähnlichen aus. Wenn trotzdem hie und da unter der Rücksicht auf den zu verlangenden lateinischen Ausdruck die deutsche Form hat leiden müssen, so möchten wir dem Verf. empfehlen, an solchen Stellen der Correctheit der letzteren den Vorzug einzuräumen, dann aber durch neu hinzugefügte Anmerkungen dem Schüler zur Hand zu gehen und ihn durch die hier gegebenen Winke auf die von der unseren abweichende Anschauungs- und Ausdrucksweise des Lateiners hinzuführen. Uebrigens werde hervorgehoben, daß in der neuen Auflage die Zahl der am Ende des Buchs gegebenen Anmerkungen beträchtlich gewachsen und dieselben zum großen Theil zweckmäßig so allgemein gefaßt sind, daß an vielen Stellen des Textes auf dieselbe Nummer verwiesen werden konnte. Wie durch diese Vermehrung der Anmerkungen und der Verweisungen auf dieselben, so wird endlich auch durch die häufigere Anwendung der Klammer im Texte dem Schüler mancher nützliche Wink gegeben und auf die Erzielung einer guten Uebersetzung hingearbeitet. Deutsche Substantiva, Relativpronomina nebst dem Hülfsverbum (wo im Lat. das Participium stehen soll), Demonstrativ- und Possessivpronomina, Partikeln u. s. w. werden auf diese einfachste Weise als im Lateinischen in Wegfall kommend bezeichnet. In der Einklammerung der nicht zu übersetzenden Possessivpronomina scheint der Verf. etwas zu weit gegangen zu sein, da doch wenigstens dem Tertianer die hierfür geltenden Regeln geläufig sein sollten.

Neben der Verbesserung der Form des gegebenen Materials ist

die ansehnliche Vermehrung, welche dasselbe in der neuen Auflage erfahren, hervorzuheben. Schon bei Besprechung der ersten Auflage hatte Unterzeichneter darin einen beachtenswerthen Vorzug der Warschauerschen Bücher gefunden, daß in denselben auf immer wiederholte Uebung des früher vorgekommenen in ausdrücklichster Weise Bedacht genommen sei, indem der Verf. nicht nur stets nach Absolvirung eines Abschnitts der Grammatik besondere Wiederholungsstücke einfüge, sondern auch die früher gelernten Regeln durch recht häufige gelegentliche Anwendung auch in den späteren Abschnitten dem Schüler immer präsent zu erhalten wisse. In der neuen Ausgabe ist darauf ein noch stärkerer Nachdruck gelegt; während in dem Quartacursus jetzt hinter jedem einzelnen Casus wie auch hinter jedem andern größeren Abschnitt eine längere Reihe von Wiederholungsbeispielen eingeschaltet ist, sind solche, theils in einzelnen Sätzen, theils in zusammenhängenden Stücken bestehend, auch im zweiten Theile zu mehreren Stücken neu hinzugefügt; auch die zusammenhängenden Stücke zur Wiederholung der gesammten Syntax sind beträchtlich vermehrt worden.

Haben demnach die Uebungsbücher durch die Verbesserung und Bereicherung des Uebungsstoffs so wesentlich gewonnen, daß ihre vollständige Umarbeitung dadurch genügend gerechtfertigt wird, so können wir auch der gänzlichen Neugestaltung der zugehörigen Vocabularien, an denen in der ersten Auflage vielerlei auszusetzen war, unsern Beifall im ganzen nicht versagen; wenigstens ist den früher an ihnen gerügten Mängeln gewissenhaft abgeholfen. Nur in einem Punkte kann Rec. dem Verf. nicht uneingeschränkt beistimmen. Die Wörterbücher sind nämlich jetzt so eingerichtet worden, daß der Schüler zur Uebersetzung einer aus Substantiv und Verb, Verb und Adverb oder Adjectiv und Substantiv bestehenden Phrase nur einmal nachzuschlagen braucht: Redensarten wie „einen Dienst erweisen", einen Gruß ausrichten", „Mitleid erwecken", „in Irrthümer verfallen", ebenso „heißen Kampf" und ähnliche findet man unter den betreffenden Substantiven, „hitzig kämpfen" und ähnliche unter den Verben. Daß durch diese Einrichtung dem Schüler seine Arbeit in vielen Fällen zweckmäßig erleichtert wird, liegt auf der Hand, aber doch ist das Verfahren in der Ausdehnung, in welcher hier davon Gebrauch gemacht wird, verwerflich. Wenigstens wo die Verbindung eines Verbums mit dem davon abhängigen Substantiv eine so rein zufällige ist wie in den Ausdrücken „einen Hain betreten", „ein Gewand überbringen", „ein Schiff

bewilligen", „440 Talente aus dem Verkauf lösen", „verfügen über eine Zahl von . . ." „in verschiedenen Arten des Kampfes üben", „ins Gras sich legen", will es uns nicht gefallen, wenn hier der Schüler, der etwa die Verba nicht zur Hand hat, diese unter den Substantiven Hain, Gewand, Talent, Zahl, Art, Gras aufzusuchen hat. In diesen und vielen ähnlichen Fällen hat das Wörterbuch Substantivum und Verbum getrennt jedes an seiner Stelle aufzuführen; wie in den Verbindungen „einen Ort betreten", einen Gegenstand überbringen", „Geld lösen" u. s. w. das Verbum zu übersetzen ist, das wird man, wenn es, um den Schüler vor Fehlgriffen zu bewahren, überhaupt angegeben werden muß, vernünftiger Weise unter den betreffenden Verben suchen.

Außerdem ist auch der Verf. nicht consequent gewesen. Nach dem von ihm befolgten, von uns freilich nicht für richtig gehaltenen Prinzip erwartet man „eine Hand abhauen", „ein Auge ausschlagen", „mit Gift durchtränken" unter Hand, Auge, Gift zu finden, aber diese Verbindungen, und ebenso manche andere ähnliche, stehen inconsequenter Weise unter den Verben. Während unansehnlich (Städtchen), tödtlich (Berührung), heiß (Kampf) u. a. nur unter den Substantiven, mit denen sie zufällig einmal im Buche vorkommen, aufgeführt sich finden, wird der lateinische Ausdruck für edle Seele, zuverlässige Bundesgenossen u. a. unter den betr. Adjectiven gegeben. — Die angeführten Beispiele sind dem Vocabular des zweiten Theils entnommen, die Einrichtung desjenigen zum ersten ist die gleiche.

Endlich möchten wir zur Erwägung stellen, ob nicht in den Wörterbüchern auch jetzt noch manche Vokabeln übergangen und als bekannt vorausgesetzt sind, die, wenn auch dem größten Theil der Schüler der betr. Klasse, so doch nicht jedem derselben geläufig sein dürften. Besonders von dem Vocabular für Tertia gilt dies; Rec. führt beispielsweise an: sattsam genießen (Uebungsbuch S. 92), verstehen (zu leben), unterlassen, versäumen (beide mit dem Inf.), Beachtung schenken (S. 95), Lust haben, Nichthellene (S. 97), sich schmeicheln, empörend (S. 98), anlegen (ein Gewand, S. 101). Das Vocabular zum ersten Theile genügt im ganzen mehr hinsichtlich der Vollständigkeit; doch wünschten wir die Aufnahme mancher in den Stücken zur Casuslehre vorkommenden Ausdrücke, wie z. B. der S. 58 sich findenden (mit) Genehmigung (jemandes), viel Rühmens machen, seine Befriedigung

finden in, welche zwar den nach der Seyffertschen Grammatik, zu der allerdings zunächst die Uebungsbücher gemacht sind, unterrichteten Schülern bekannt sein müssen, in manchen andern Grammatiken aber nicht berücksichtigt sind. — Uebrigens ist das in den Vocabularien enthaltene Material mit großer Sorgfalt zusammengestellt und gesichtet, und insbesondere in dem für Tertia bestimmten auch auf die Mannigfaltigkeit des Ausdrucks Bedacht genommen. Die Mängel, welche Rec. an ihnen hervorgehoben, sind nicht derart, daß ihre Abstellung eine nochmalige gänzliche Umarbeitung erforderte; möchte recht bald durch eine neue Auflage, die wir den verdienstlichen Büchern von Herzen wünschen, die Gelegenheit sie zu beseitigen geboten werden!

2. Elementarbuch zu der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. Entworfen von P. D. Chr. Hennings, Dr. phil., Professor und Oberlehrer in Husum. 3. Abth. Uebungsstücke zur Casuslehre. 3. verb. Aufl. Halle, Waisenhaus. 1879. 129 S. Preis 1 M. 20 Pf.

Auch das Buch von Hennings, dessen erste und zweite Abtheilung Unterzeichneter ebenfalls in diesen Blättern vor einiger Zeit besprochen hat, ist zum Gebrauch neben Ellendt-Seyffert bestimmt. Der so eben in 3. Auflage erschienene dritte Cursus hat mit dem entsprechenden Theile von Warschauer außerdem noch das gemein, daß beide sich eng an den an den meisten Gymnasien für den grammatischen Unterricht geltenden Lehrplan anschließen und demnach abgesehen von der Syntaxis convenientiae (Hennings Kap. 1—3, entsprechend den §§. 129 bis 136, 137—140 und 141—142 der Grammatik) mit Reservirung der übrigen Syntax für die Tertia nur die Einübung der Casuslehre als des eigentlichen Pensums der Klasse bezwecken. Der Gang beider Bücher ist daher fast ganz derselbe; nur ist hervorzuheben, daß Hennings im Anschluß an die Casuslehre auch noch die Präpositionen in einem besonderen, umfangreichen Kapitel (S. 74—97) behandelt, und zwar in der Weise, daß er die verschiedene Uebersetzung einer jeden deutschen Präposition an einer reichlichen Anzahl kleinerer Sätze üben läßt. Das ist eine in den meisten ähnlichen Büchern fehlende, äußerst nützliche Zugabe. Im letzten Kapitel des Buchs werden dann die Orts-, Zeit- und Raumbestimmungen noch besonders behandelt.

Das zur Einübung dieses grammatischen Lehrstoffs von Hennings zusammengestellte Material — nur zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische — besteht zur größeren Hälfte aus Einzelsätzen, die

zum bei weitem größten Theil ganz unabhängig von andern Büchern dieser Art von ihm selbst gebildet sind. Zusammenhängende Stücke, durchweg glücklich gewählt und vom Verf. selbständig für seinen Zweck ausgearbeitet, wechseln damit; das letzte Kapitel besteht nur aus solchen. Sowohl bei diesen wie bei den Einzelsätzen ist der Verf. nicht nur ängstlich bemüht gewesen jedes Vorwegnehmen erst später zu behandelnder Regeln zu vermeiden, sondern hat auch den dem Schüler vorzulegenden Uebungsstoff möglichst einfach zu gestalten gesucht. Die durchschnittlich nur eine Druckzeile langen Einzelsätze sind absichtlich besonders leicht abgefaßt und, ohne doch das dem Buche beigefügte alphabetische Wörterverzeichniß überflüssig zu machen, außerdem sämmtlich mit Anmerkungen versehen, damit sie auch zur cursorischen mündlichen Einübung benutzt werden können. Indem insbesondere durch dieses Verfahren leicht eine allseitige Fertigkeit des Schülers in Anwendung der Regeln sich wird erreichen lassen, glaubt Unterzeichneter das Buch als sehr praktisch zur Einführung neben der Seyffertschen Grammatik bestens empfehlen zu können. Je nach den Verhältnissen mag es für manche Anstalten vor dem Warschauerschen, insofern dieses eine etwas fortgeschrittenere Klasse voraussetzt, den Vorzug verdienen.

3. Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische von Dr. August Haacke und Dr. Reinhold Köpke. 3. Theil: für Obertertia und Untersecunda mit Verweisungen auf die Grammatik von Ellendt-Seyffert von Dr. Aug Haacke, Gymnasialdirector und Professor in Torgau. 6. Aufl. Berlin, Weidmann. 1878. 248 S. Preis 2 M. — 4. Theil: für Obersecunda (und Unterprima) mit Verweisungen auf die Grammatik von Ellendt-Seyffert und auf Haackes Stilistik von Dr. Reinh. Köpke, Director des Gymnasiums zu Cüstrin. Ebenda, 1878. 248 S. Preis 1 M. 80 Pf.

Die von Herrn Director Haacke verfaßten Uebungsbücher erfreuen sich seit Jahren einer so allgemeinen, wohlverdienten Verbreitung, daß die Bekanntschaft mit ihrer Einrichtung vorausgesetzt werden kann; insbesondere spricht die rasche Aufeinanderfolge der Auflagen des vorliegenden für Obertertia und Untersecunda bestimmten Theiles so sehr für die Brauchbarkeit, daß es einer ausdrücklichen Empfehlung kaum noch bedürfen wird. Es genüge daher bezüglich dieses Theiles die Bemerkung, daß der Verfasser auch bei der neuesten Auflage, ohne an der Anlage etwas zu verändern, wiederum die Nachbesserung

im Einzelnen überall, besonders in den Anmerkungen, sich hat angelegen sein lassen.

Die Fortführung der bislang nur bis zu jenem dritten Theile vorgeschrittenen Reihe von Uebungsbüchern hat, da der Verfasser der früheren Curse durch andere Arbeiten in Anspruch genommen war, Herr Köpke, Director des Gymnasiums zu Cüstrin, übernommen. Mit dem für Obersecunda resp. Unterprima bestimmten vierten Theile übergiebt derselbe eine Frucht langjähriger mühevoller Arbeit der Oeffentlichkeit. Dieses neue Buch besitzt so seltene Vorzüge, daß es ohne Frage dem Besten, was wir auf diesem Gebiete besitzen, gleichzustellen ist; und um so werthvoller ist die hier gebotene Gabe, als ja an wirklich praktisch angelegten Uebungsbüchern für die oberen Gymnasialklassen Ueberfluß gerade nicht vorhanden ist. Um auf Charakter und Inhalt des Buches etwas genauer einzugehen, stimmt Rec. zunächst darin dem Verf. vollkommen bei, daß es in den oberen Klassen einer vollständigen und eingehenden Durcharbeitung auch der elementaren lateinischen Syntax bedürfe. Verf. ist mit Recht der Ansicht (Vorw. S. VI), daß es nicht genüge, wenn ab und zu einmal irgend welche syntaktische Schwierigkeiten zur Behandlung kommen. „Es müssen", sagt er, „in Secunda durchweg, oft auch noch in Prima, für jede schriftliche und mündliche Uebersetzung in das Lateinische systematisch ganz bestimmte Abschnitte der Grammatik zu eingehendster Wiederholung aufgegeben werden, und zwar Abschnitte von verhältnißmäßig so geringem Umfange, daß ein gründliches Durcharbeiten derselben, auch der Beispiele, wirklich verlangt werden kann. Und dazu muß der deutsche Text dann so eingerichtet sein, daß er einerseits dem Schüler die stets gern benutzte Gelegenheit bietet, die Resultate seiner grammatischen Repetition im vollstem Lichte zu zeigen, andrerseits den Lehrer in den Stand setzt, auch ohne langweiliges und zeitraubendes Abhören die selbständige Arbeit des Schülers zu kontroliren." Auf eine derartige systematische Repetition sind die im ersten Drittel des Köpkeschen Buches enthaltenen, dem Gange der Grammatik Stück für Stück sich anschließenden Aufgaben berechnet. Wenn dieselben nur auf die Syntaxis convenientiae, die Casuslehre und die Lehre vom Pronomen sich erstrecken, so ist dafür die Erfahrung maßgebend gewesen, daß die Schüler der oberen Klassen in der Regel in der Modus- und Tempuslehre, deren Durchnahme erst in der Secunda zum Abschluß gelangt, hinlänglich Bescheid wissen, während ihre Kenntniß der übrigen

Abschnitte der Syntax lückenhaft und ungründlich zu sein pflegt. Dieser Thatsache Rechnung tragend empfiehlt der Verf., sofort nach dem vollständigen Abschluß der Modus- und Tempuslehre, d. h. je nach Umständen in Obersecunda oder erst in Unterprima unter Benutzung seines Buches mit der Repetition der darin behandelten Abschnitte der Syntax vorzugehen. Das Uebungsmaterial, welches das Buch im ersten Abschnitt dazu bietet — natürlich, der Stufe des Unterrichts entsprechend, nur zusammenhängende Stücke — ist höchst geschickt in der Weise ausgearbeitet, daß die betreffenden Regeln der Grammatik immer eine häufige und allseitig erschöpfende Anwendung finden.

Der zweite Abschnitt enthält Aufgaben im Anschluß an die Lectüre, und zwar zunächst an die von jedem Schüler wenigstens zum Theil einmal gelesene Partie des Livius lib. 21—23, dann an Ciceros Reden p. Rosc. Am. und p. Arch., endlich an den Laelius und Cato maior. Mit Ausnahme der an die Rede p. Rosc. sich anschließenden Reihe von Aufgaben, welche den Proceß in freierer erzählender Form behandeln, schließen die Aufgaben sich Stück für Stück an bestimmte Kapitel oder Paragraphen des Schriftstellers an; aber trotzdem und trotz der ausgedehnten Benutzung des in den zu Grunde gelegten kleineren Abschnitten enthaltenen Wörter- und Phrasenschatzes sind auch hier die Uebersetzungsaufgaben nie bloße Paraphrasen des Schriftstellers. Der Verf. hat unseres Erachtens in der Art und Weise, wie er nach Inhalt und Ausdruck die schriftlichen Uebungen an die Lectüre anschließt, gerade die richtige Mitte getroffen. Wenn in diesem zweiten Theil des Buches nicht alles, was in Obersecunda und Unterprima gelesen zu werden pflegt, berücksichtigt worden ist, so ist zu bemerken, daß nach des Verfassers gewiß Billigung verdienender Ansicht die an die Lectüre sich anschließenden Aufgaben vorzugsweise ihre Verwendung finden sollen als Extemporalien, wie sie in der Regel ja der Lehrer selbst je nach Bedürfniß zusammenzustellen pflegt; der Verf. hat in seinem Buche nur Proben der von ihm selbst zunächst für eigenen Bedarf zusammengestellten Extemporalaufgaben, die aber gewiß manchem Lehrer höchst willkommen sein werden, geben wollen.

Freiere, zum Theil sich ebenfalls an die Klassenlectüre anlehnende Aufgaben bilden einen dritten Abschnitt. Es sind dies größere, auch inhaltlich für den Schüler interessante und belehrende Abhandlungen (Polycrates, die griechischen Alleinherrscher, das Ende des jüngeren Cato, Charakteristik Ciceros, Ciceros philosophische Studien, Sallustius,

Platos und Aristoteles Urtheil über die monarchische Staatsform), die zugleich zur Einübung der Formen der tractatio dienen sollen; durch mündliche und schriftliche Uebersetzung dieser Aufgaben soll der Schüler mit den Formalien des lateinischen Aufsatzes vertraut gemacht und in die rhetorische Technik eingeführt werden, und der Verf. hat Recht, wenn er von diesen Uebungen besseren Erfolg sich verspricht als von theoretischer Anleitung. Den Schluß dieses Abschnitts bilden zwei vorzüglich ausgeführte Chrieen (Invia virtuti nulla est via und Μηδὲν ἄγαν).

Durch seine ganze Anlage und Einrichtung kommt das Köpkesche Buch mehr als irgend ein anderes uns bekanntes den dringendsten Bedürfnissen des lateinischen Unterrichts auf der Stufe, für die es verfaßt ist, entgegen; aber es verbindet damit noch einen anderen nicht zu unterschätzenden Vorzug. Wie der Verf. im Vorwort auf das entschiedenste betont, daß in allen Aufgaben zu den lateinischen Stilübungen den Schülern ein gutes Deutsch geboten werden müsse, so hat er sich selbst bei der Ausarbeitung seines Buches die Erfüllung dieser Forderung zur strengsten Pflicht gemacht. Um dennoch ohne allzu große Schwierigkeit für den Schüler übersetzbar zu sein, sind alle Aufgaben mit Anmerkungen, die ihn vorzugsweise auf Haackes Stilistik und Ellendt-Seyffert verweisen, versehen worden. Ein Wörterverzeichniß ist hier nicht mehr beigegeben.

Leer. Th. Lohte.

1. Englisches Lesebuch für Real- und höhere Bürgerschulen nebst Wörterbuch mit Aussprachebezeichnung von Herm. Bretschneider, Realschul-Oberlehrer. Hannover. Hahn'sche Buchhandlung 1879. IX und 344. 8. M. 2,40.

Ref. theilt vollkommen den Grundsatz, nach welchem dieses Lesebuch zusammengestellt ist. Der Schüler, der sich dessen 2 bis 3 Jahre bedient, erhält einen recht erwünschten Einblick in die staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Landes, dessen Sprache er erlernen soll. Dies ist nur dann möglich, wenn ihm diese Verhältnisse in einer größeren Reihe von Artikeln vorgeführt werden, die in ebenso verständlicher als anregender Form das betr. Land von verschiedenen Seiten beleuchten und selbst — besingen. Prosa muß mit Poesie wechseln, die Hauptvertreter der nationalen Literatur müssen das Beste bieten, um den Neuling in ihrem Lande so heimisch als möglich und

ihm die Beschäftigung mit ihrer Sprache so anziehend als thunlich zu machen. Die Kenntniß der Sprache wird dadurch viel wirksamer gefördert, als wenn die Lesestücke über Dinge aus aller Herren Ländern und aus den verschiedensten Wissensgebieten handelten, so daß der Schüler, wie der Herausgeber sagt, „an Alles naschen“ könnte (muß wohl heißen an „Allem“). Dieser wichtige Grundsatz ist in der vorliegenden Auswahl von Lesestücken vortrefflich durchgeführt.

Eine große Anzahl von passenden Abschnitten aus der für die Jugend geschriebenen englischen Geschichte der Mrs. Markham behandelt die politisch wichtigen Ereignisse von den Römern an bis in die Zeiten der Revolution; Emerson, Macaulay, Chambers, White und Irving liefern anziehende Schilderungen von Land und Leuten, dazwischen werfen allerlei längere und kürzere Erzählungen ernsten und heiteren Inhalts in gebundener und ungebundener Rede geeignete Streiflichter auf den Charakter der Bewohner Britanniens, während einige der Hauptschriftsteller, außer mit Biographie oder Auszug aus ihren Werken, sogar noch mit einem Bildnisse in Holzschnitt gekennzeichnet sind. Die letzten 20 Seiten (221—245) sind ausschließlich der Poesie gewidmet und bringen einige bekanntere und leichtere Gedichte von Moore, Gay, Cowper, Campbell, Longfellow, Mackay, Wordsworth, Tennyson, Hood u. A. Hierauf folgt (S. 245—52) ein ausführliches Vokabel-Verzeichniß zu den ersten 12 Lesestücken. Dieses Verzeichniß erspart dem Anfänger das Nachschlagen in dem folgenden Wörterbuche und gibt ihm zugleich zu jedem Worte durch — auf S. VIII und IX erklärte — Zeichen eine ziemlich sichere Anleitung zur richtigen Aussprache. Leider, freilich, kann Ref. nicht immer mit dieser Aussprache übereinstimmen. Schon gegen das Schema S. VIII und IX scheint einige Einsprache am Platz. Dort wird als sechster a-Laut ă, Walker å = e in Fenster aufgezählt und als englisches Beispiel demånd gegeben. Dieses Wort hat aber den zweiten, langen a-Laut wie far, und so bezeichnet ihn auch Walker. Danach ist also S. 246 zu Nr. 2, drittletztes Wort auch zu korrigiren, ebenso im Wörterbuch S. 280 command. Ferner i, y = ei ist ein fast in jeder engl. Grammatik vorkommender unbegreiflicher Fehler; der lange i- und y-Laut ist ganz entschieden = ai in Kaiser und keineswegs = ei, welcher Doppellaut eben in vielen Theilen Deutschlands buchstäblich wie e-i und nicht wie der engl. Laut i in mine ausgesprochen wird! Nachdem e͡w in die Aussprachebezeichnung aufgenommen worden,

warum nicht auch o͡w? Schon im ersten Lesestück kommt do͡wn, im 3. to͡wn vor und ist im Vokabular mit dem Bogen bezeichnet; diesem entspricht aber für diesen Doppellaut keine Erklärung im Schema. In den Vokabeln zu Nr. 1 ist agāin a lang, zu Nr. 2 swallōw o lang, zu Nr. 5 drĭve off i kurz, zu Nr. 11 arrōw o lang, zu Nr. 12 oppōrtunity o lang bezeichnet; mit allem diesem ist die echt englische Aussprache nicht einverstanden. Was die zu den ersten 12 Nummern gegebene Verdeutschung betrifft, so muß Widerspruch erhoben werden gegen solche wie zu Nr. 1 sent on errands mit Aufträgen betraut, He set off towards home er trat den Nachhauseweg an, zu Nr. 2 conscience Stirn; diese Verdeutschungen passen jeweils nur für die betreffende Stelle, der Schüler sollte aber die gewöhnliche Bedeutung eines jeden Wortes kennen lernen, (wie zu Nr. 11 brought up aufgebracht, erzogen) die gutdeutsche Uebersetzung kann ihm ja an zweiter Stelle gegeben werden, in den meisten Fällen wird er sie aber selbst finden können. Manche Uebersetzungs-Nachhülfe und Erklärung fehlt in diesem Vokabel-Verzeichnisse und in den folgenden „Bemerkungen"; so z. B. zu 3 if . . . . were to see you, zu 18 ritched battle (auch im Wörterbuch nicht zu finden); im Wörterbuch fehlen ferner: reticent zu Nr. 121 S. 157 drittletzte Zeile, cerement zu Nr. 173 S. 243, ebenso oozing und clammily, zu S. 244 o. lave und zu Nr. 74 S. 259 gallon. Nößel für pint (S. 314) ist in Süddeutschland unverständlich. Auch das Verzeichniß der Eigennamen S. 341 läßt an Vollständigkeit zu wünschen übrig: Th. More, Th. Moore und Sir John Moore Nr. 157 fehlen darin. Ueber Letzteren fehlt überhaupt eine erläuternde Bemerkung; diese Nachhülfe geht nur bis Nr. 154; aber auch früher vermißt man Auskunft z. B. über Christ's College (S. 110 Nr. 89), degree 'of M. A. (S. 110 Nr. 90) u. a. Zu 102 S. 263 neck or nought ohne Furcht und Graus (im Wörterbuch fehlt neck) ist eine ungenügende Erklärung. S. 232 Nr. 163 letzter Vers stört die falsche Betonung cóme back, statt come báck; come soll doch wohl hier nicht emphatisch sein? Die Aussprachezeichen (Punkte, Striche und Ringe) thun gute Dienste, sie sind — mit Recht — nicht im Texte, sondern nur in den Erläuterungen und Wörterverzeichnissen angewendet. Namentlich ist der schiefe Druck der stummen Buchstaben ein guter Gedanke, ermangelt aber der konsequenten Durchführung, z. B. Nr. 4 does (e sollte schief sein), zu Nr. 1 S. 246 o. again (i ist nicht schief); auf dem G von Germany

dürfte der Punkt nicht fehlen (zu Nr. 7 S. 249). Einigen historischen Stücken sind Fragen (sog. Questionnäre) beigefügt, woran sich die Schüler gegenseitig üben sollen, wie der Herausgeber S. IV meint. Es wäre dies allerdings eine weitere Belebung des Unterrichtes, und bliebe ja keinem Lehrer verwehrt, sich dieser Fragen ebenfalls zu bedienen und neue zu bilden (nur müßte er dabei etwas korrekter verfahren, als es S. 32 Nr. 32 geschehen: With whom did England make its first commercial treaty?) Daß aber die am Schluß beigefügte Karte von England, nach des Herausgebers eigenem Geständniß (S. IV), nur „fast" alle im Buche vorkommenden Ortsnamen enthält, ist recht zu bedauern. Solche Beigaben, durch die „der Unterricht an Anschaulichkeit und Gründlichkeit gewinnen" soll, sind wahrhaft dankenswerth und gereichen jedem Schulbuche zur Zierde und Empfehlung; aber sie dürfen nicht selbst den Makel der Ungründlichkeit an sich tragen, indem sie den Schüler unter zehn Fällen zweimal im Stiche lassen! Endlich wären noch die Druckfehler zu erwähnen, die in dem betreffenden — übrigens schon ziemlich reichhaltigen — Verzeichniß S. 343 u. f. keine Aufnahme gefunden. S. 15 o. 6 und Nr. 19 Ironsides st. Ironside, S. 23 viertletzte Zeile v. Nr. 25 A last st. At last, S. 26 letzte Zeile v. Nr. 27 accessary st. —ory, S. 51 Nr. 53 with the sovereign as its head st. at its head, S. 70 und 8 Langside st. Longside. — Großer Druck und schönes Papier gereichen dem Buche zu wesentlicher Empfehlung.

2. Specimens of English Prose and Poetry Selected and Arranged for the Use of Schools and Private Tuition by L. Fritze. Magdeburg. Baensch 1879. 3 M.

Wenn auch das Bedürfniß, welches durch diese Auswahl befriedigt werden soll, kein so fühlbares war, wie es sich der Herausgeber vorgestellt zu haben scheint, so erfüllt doch das Buch den Zweck, dem es dienen soll, in sehr dankenswerther Weise. Es enthält zunächst von S. 1—123 (gr. 8. sehr schöner Druck) eine kleinere Anzahl — 12 — prosaische Stücke, die alle etwas Abgeschlossenes bieten und den Leser in angenehmster Weise theils belehren, theils unterhalten. Die ersten vier Nummern sind aus Dickens', Hume's und Macaulay's Geschichtswerken genommen und behandeln besonders interessante Abschnitte der

englischen Geschichte: aus der Urzeit bis auf Alfred, die Normannische Eroberung, die Hinrichtung der Maria Stuart und Jakob' II. Flucht. (Aus dieser abgekürzten Darstellung gewinnt übrigens der Leser kein richtiges Bild von der Flucht des englischen Königs!) Dann folgen zwei sehr gemüthliche Erzählungen aus dem englischen Familienleben (von Miß Mulock); die ebenso anziehende Geschichte von Irving „The Inn at Terracina", wo wieder ein Engländer die Hauptrolle spielt; im Anschluß daran, weil wir gerade in Italien sind, eine höchst lebendige kulturgeschichtliche Schilderung von Miß Yonge aus der römischen Kaiserzeit „The last Fight in the Colisaeum"! der von Ch. Lamb in Prosa umgesetzte King Lear; 2 Abschnitte aus dem Sketchbook von Irving, welche englisches Leben und Sitten behandeln, und endlich das ganze Weihnachtslied — Christmas Carol — von Dickens. Hierauf folgen zunächst S. 123—234 einige umfangreichere poetische Stücke: The May Queen von Tennyson, The Prisoner of Chillon von Byron, Paradise and the Peri von Th. Moore, Evangeline von Longfellow und The Lady of the Lake von W. Scott. Was nun von S. 234—251 folgt: allerlei kleinere Gedichte von Burns, Hemans, Hood, White, Longfellow, Bryant, Moore u. dgl., wie namentlich auch The English National Hymn und Rule Britannia, gehört nach Inhalt und Ausdehnung nicht in diese Sammlung, die ja doch für eine höhere Stufe des englischen Unterrichts bestimmt ist; das bekunden die bis S. 234 aufgenommenen Stücke, und dies geht auch daraus hervor, daß weder ein Wörterbuch noch irgend welche sonstige Nachhülfe oder Erklärung geboten wird. Die genannten Gedichte und Gedichtchen werden aber oder können wenigstens besser in den 2 bis 3 ersten Jahren füglich absolvirt werden und finden sich auch fast alle in den betreffenden Chrestomathien. Die gegen Ende, auf S. 251—270 gegebenen Bruchstücke aus Byron und Shakspeare entsprechen wieder mehr dem Zweck und der Haltung des Buches. Der Druck ist außerordentlich korrekt, man möchte sagen zu korrekt, es ist sogar S. 18 und 19 das Macaulay'sche s in St. Germains überall beibehalten, während der Titel S. 15 richtig sagt: James the Second's Flight from England and his Arrival at Saint-Germain. Von manchem Lehrer, der es im Unterricht nicht gern mit geheimem Lächeln und mit verstohlenen Blicken des Einverständnisses unter den Schülern zu thun hat, dürfte vielleicht die eine der beiden gemüthlichen Erzählungen von Miß Mulock: „All for the best" beanstandet werden

in Anbetracht der Stellen: S. 21 „Aunt Milly . . . . it is easy for you to talk — you were never in love"; „I do not think anybody of nineteen is doomed to be victim to loss of fortune or hopeless love"; S. 22 „I hardly believe in boyish love"; dann der Vers aus Shakspeare „But never doubt I love"; und 4 „young girls just growing up into womanhood"; 23 „the two girls may be amiable"! 24 o. 4 „I thought of my own Laura"; u. 4 Vague jealousies were springing up in my heart for every smile she bestowed elsewhere;" 25 v. 3 „To lose the girl I love is to lose everything in the world"; „It may be you do not yet know what real love is . . . . The strenght and duration of a man's attachment depend chiefly upon the character and disposition of the woman he loves;" und 10 „no one can quite forget his first love;" S. 26 die Umwandlung der beiden früher so abstoßenden Mädchen in Engel! . . „fair skin" . . . 27 „she blushed as prettily as a girl of fifteen"; „After all, what matter years when the heart is still young?" Unter den kleinen Gedichten befinden sich auch einige, die ähnlichen Anstoß geben: S. 244 „Oh fairest of the rural Maids" von Bryant. To Mary in Heaven von Burns, 246 O lay thy Hand in mine, dear! 247 And lay thy cheek to mine, dear etc. Mine arms around thee twine, dear, And make thy nest etc. von Massey. — Von diesen wenigen Ausstellungen abgesehen, läßt sich über diese Zusammenstellung nur Gutes sagen. Die S. 270—273 angefügten Notizen über die Schriftsteller, in englischer Sprache, sind zwar sehr kurz, doch nicht überflüssig.

3. **Readings from Shakespeare.** Scenes, Passages', Analyses. — Lesebuch aus Shakespeare. Scenen, Stellen, Inhaltsangaben. Mit Einleitung und Wörterbuch, herausgegeben von Dr. K. Bandow, Professor und Direktor der Luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Preis M. 2,00. Berlin. Verlag von R. Oppenheim, 1879.

Das vorliegende Lesebuch hat schon in seiner ersten Auflage vielfache lobende Beurtheilung und, wie es scheint, auch entsprechende Verbreitung gefunden. Ref. schließt sich diesen Lobsprüchen an und hat auch seinerseits an Auswahl und Bearbeitung der betreffenden Stücke nichts Wesentliches auszusetzen, die typographische Ausstattung

des Buches dagegen nur zu rühmen; auch ist der Preis nicht zu hoch. Außer einer kurzen Einleitung in englischer Sprache über das Leben und die Werke Sh. und über die alte englische Bühne (von S. 1—11) werden dem Schüler 7 der wichtigsten Schöpfungen des großen Briten im Auszuge geboten, d. h. theils wörtlich, theils in verbindenden Inhaltsangaben in engl. Prosa: I. Der Kaufmann von Venedig 11—29, II. Der Sommernachtstraum —44, III. Was ihr wollt —76, (dieses Lustspiel bildet die Vermehrung der II. Aufl.), IV. Hamlet —100, V. Othello —128, VI. König Lear —158, VII. Macbeth —179. Hier würde man nun wohl sagen können: Wo bleiben die historischen Stücke? Sollte nicht vor Allem Julius Cäsar in einer solchen Blumenlese eine Stelle finden? etwa statt des Sommernachtstraumes? Oder behält sich der Herausgeber ein II. Bändchen für ein weiteres halbes Dutzend vor? Aus Titel und Vorrede erhellt dies nicht, und doch wird er zugeben müssen, daß unter den vermißten Stücken sich auch noch solche befinden, die mit gleichem Rechte, wie „Der Sommernachtstraum" oder wie „Was ihr wollt" zu den „hervorragendsten" (S. IV) des Dichters gehören. Ref. ist überzeugt, daß eine zweite Sammlung in gleicher Ausführung den gleichen Anklang finden würde, namentlich an Realschulen und — Gymnasien. Die Auswahl innerhalb der Stücke betreffend, dürfte vielleicht der Wunsch gerechtfertigt erscheinen, es möchte aus Hamlet auch der Monolog am Ende der 2. Scene des II. Aktes (wo H. sich seine Unentschlossenheit vorwirft) gegeben sein, und aus der 2. Scene des III. Aktes die Instruktion der Schauspieler vollständiger, als sie in der Einleitung (S. 4) steht. Dagegen könnte vielleicht die Trunkenheitsscene in Othello II, 3 (S. 100 und 111) eher erzählt als wörtlich vorgeführt werden. Dem Zwecke des Buches gemäß hat der Herausgeber sonst überall gewissenhaft alles Anstößige ferngehalten, was nicht immer ohne Störung geschehen konnte. So vermißt man ungern — weil sie zur Verschärfung des Gegensatzes und für die Sprechweise des Fool höchst charakteristisch und nothwendig sind — die 2 Wörter „and stink" in K. L. I, 4 (S. 138 o. 8) nach dem herrlichen Satze: Truth 's a dog must to kennel: he must be whipped out, when the lady brach may stand by the fire a. st. Uebrigens dürften diese beiden Wörter weniger anstößig erscheinen, als etwa folgende Stellen, welche die Anstandszensur passirten: WYW II, 3 Mal. (S. 54) having come from a day-bed, where I have left Olivia sleeping;

oder Macb. V, 7 (S. 178) Macduff was from his mother's womb Untimely ripp'd. Etwas gelitten hat der Sinn des Textes auch in K. L. I, 4 (S. 141 u.) L . . . . . It may be so, my lord. — Hear, nature, hear! dear goddess, hear! (nun folgen 4 Verse Verfluchung der Goneril: sie soll unfruchtbar sein ꝛc.; dann fährt der Originaltext fort: And from her derogate body never spring/A babe to honour her! If she must teem, Create her child of spleen etc. Bandow überspringt nun mit Recht jene 4 Verse und setzt — mit einer „kleinen Aenderung des Textes" (S. IV) — unmittelbar nach Hear, nature, hear: Let never spring from her A babe to honour her! An she be mother, Create her ch. etc. Mit dem teem ist leider auch das bedeutungsvolle „must" geopfert! In WYW V, 1 (S. 67 u. 8) hat eine Kürzung und Veränderung des Textes stattgefunden, die in ihrer zweiten Hälfte nicht ganz gerechtfertigt ist. Duke: There is gold for you, and there 's some more (gives money). Dieses nochmalige Geben erfolgt nur, weil sich der Clown beim ersten nicht beruhigte. Nachdem diese zudringliche Mehrforderung übersprungen wurde, war es überflüssig, ein there 's some more (im Original heißt es there 's another) hinzuzusetzen. Eine für den Sinn unglückliche Kürzung ist folgende: K. L. I (134 o.) Lear wendet sich an den König von Frankreich und sucht ihn zu bestimmen, nunmehr ein anderes Ziel für seine Liebeswerbung aufzusuchen, nachdem Cordelia sich so unwürdig gezeigt und von Lear enterbt worden. Statt nun dem König Lear zu antworten, wie es im Originaltext geschieht, frägt der König von Frankreich den Herzog von Burgund, was er zu thun gesonnen sei. Anderwärts hat unter der Kürzung und durch dieselbe der Versbau gelitten, wie Hamlet I, 4 (S. 79 u.) Hor. And draw you into madness? Ham. It waves me still. — Go on; I'll follow thee. And draw y. i. m. und It w. me s. sind die ersten Theile zweier Verse, zwischen denen 3 Wörter und 4 Verse ausgelassen sind; dennoch sind diese Versstücke, mit Verletzung des Rhythmus, (die freilich bei Sh. nicht selten ist) als einen Vers bildend gedruckt; dies geht nicht wohl an! Ohne alle Störung des Rhythmus und des Sinnes gelang der Sprung in Macb. II, 1 (S. 162 m.) Lady M.: Does unmake you . . . . . . Macb.: If we should fail, — Lady M.: We fail? (nach you sind 4 ganze und 2 halbe Verse ausgelassen). Ebenso nach dieser Rede der Lady M.: Of our great quell? . . . . Macb.: Will it not be receiv'd (ein ganzer und 2 halbe Verse über-

sprungen). Ebenso, wenigstens bezüglich des Versmaßes, wohlgelungen Macb. II, 1 (S. 164 m.) The curtain'd sleep . . . — Thou sure and firm-set earth, Hear not my steps (hier gehen allerdings in den mit Recht ausgelassenen 3 ganzen und 2 halben Versen die Beziehungswörter pace und strides verloren, an welche die steps anknüpfen).

„Der zu Grunde gelegte Text ist im Ganzen und Großen der der 3. Ausgabe von Delius (Elberfeld 1872)" heißt es am Schlusse der Vorrede S. IV. Wo er von Delius abweicht, geschieht es in der Regel zu Gunsten einer verständlicheren und rhythmisch besseren Lesart, wie es einem Schulbuche angemessen ist; z. B. S. 49 Viola: With admirations, fertile tears, nach Fol., wo Del., nach Pope, vor fertile ein zweites with setzt; S. 56. m. Mal.: Daylight and champain, nach Dyce, wo Delius das ungewöhnlichere champian hat; S. 73 o. Viola (V, 1) Where lie my maid's weeds; by whose gentle help I was preferr'd to serve this noble count, nach Theobald, wo Delius my maiden weeds und Iw. preserv'd schreibt; S. 140 m. Goneril (I, 4) These dispositions, which of late transform you etc. nach Qs, während Delius das transport der Fol. beibehält; S. 142 o. Goneril (I, 4) Never afflict yourself to know the cause nach den Qs, während Delius den Fol. folgt, welche to know more of it haben; und im folgenden Vers that scope that dotage gives it (Del. as dot. g. i.) S. 144 u. 3 (K. L. II, 4 Kent) with so small a train? ebenfalls nach den Qs, während Delius wieder mit den Fol. number vorzieht, S. 148 u. 2 (K. L. II, 4) Lear: thou art a boil, die moderne Schreibart, statt des alten Sh.'schen bile, welches Delius bietet; S. 174 u. (Macb. V, 1) Gent. Ay, but their sense is shut (Del. sense 'are sh), u. v. a. — Nun sei es aber auch gestattet, der Reihe nach die Stellen anzuführen, wo die von Vanbow adoptirte Lesart die minder gute zu sein scheint: In WYW II, 4 Oli. (S. 18) folgt V. mit Delius der Lesart der Fol.: If you be not mad be gone; if you have reason, be brief. Wahrscheinlicher scheint Masons Vorschlag (dem auch Gildemeister in seiner Uebersetzung folgt), das not zu streichen; WYW II, 3 (S. 52 o. 4) Sir And. Possess us, possess us etc. wird besser wie bei Delius dem Toby zugetheilt, der auch von Mary angeredet wird; WYW II, 3 Mar. (S. 52 m.) it is his grounds of faith (grounds auch im Wörterbuch), die Mehrzahl heißt aber eigentlich Anfangsgründe, Bodensatz; Del. hat besser ground, ohne alle Angabe einer Variante;

ebendaselbst m. Sir Toby: He shall think, by the letters etc. ist nach Staunton und Delius eine Frage, B., Fol. und andere Herausgeber machen eine einfache Behauptung daraus; WYW II, 5 (S. 54 m.) Mal.: or play with my — some rich jewel, Del. und Fol. einfacher: with some rich j. S. 55 o. 3 die Bühnenweisung Taking up the letter sollte, mit Del. und Gildemeister, erst bei der späteren Rede Mal.: By my life stehen; hier dagegen sollte es heißen: Seeing the letter; S. 55 u. Mal. heißt es dreimal let me see, nach Del. und Gildemeister dürfte es an zweimal genug sein; ebenso S. 63 o. 1 (WYW IV, 1) Seb.: and there, and there, and there! S. 59 u. Vio. (WYW III, 1) Grace and good disposition tend your ladyship, doch wohl besser wie Del. attend, oder wie andere Herausgeber 'tend, analog dem 'praise S. 49 m. (I, 5 Oli.) st. appraise; S. 59 u. 4 Viola: Would it be better, madam, than I am, (Delius setzt hier wider besser „?") S. 64 o. 5 (IV, 1 Oli.) O, say so, and be so! Besser bei Delius . . . and so be! — S. 71 u. 4 (V, 1) Sir To. That 's all one: 'has hurt me, besser he has h. m. wie bei Del. S. 72 o. Seb. Antonio, O my dear Antonio! Del. besser Antonio? O. m. d. A.! S. 83 m. Ham. (I, 5) Why, right; you 're i' the right beide Abkürzungen sind zu viel, entweder wie Del. you are i' the r. oder you 're in the r. Weiter unten Ham.: I'm sorry they offend you, heartily; Yes, faith, heartily etc. Dieser letztere Vers, so begonnen, hat keinen guten Rhythmus, Delius theilt deshalb wohlweislich das Yes noch dem vorhergehenden zu. Aehnlich verhält es sich S. 92 u. (Haml. III, 4) Ham. (within) Mother, mother, mother! Queen. I'll warrant you/Fear me not: — withdraw, I hear him coming. (Delius: Ham. (within) Mother, mother, mother!/Queen. I'll warrant you; fear me not/Withdraw, I hear him coming.) B. bildet 2 trochäische Verse, wovon der erstere einen Daktylus enthält; Delius läßt den dreifachen Ruf Hamlets außer dem Metrum und bildet aus dem Folgenden zwei kürzere iambische Verse, die der Situation entsprechen und gleich darauf vom eintretenden Hamlet mit Now, mother, what's the matter? fortgesetzt werden. S. 134 o. 5 (K. L. I, 1 France) Love is not love hier muß, wie Del. richtig thut, das i in is des Versmaßes wegen apostrophirt werden. Ebenso würde sich des Verses wegen auf derselben Seite in der folgenden Rede von France die Apostrophirung von it ('t) empfehlen in be it lawful, ähnlich wie sie S. 137 o. 4 (into 't) sogar in Prosa stattgefunden;

im ersten Falle ist es der Nebenton auf not, im zweiten die Länge von be, wodurch die Auswerfuug des i bedingt wird. Gelegentlich des Apostrophs sei hier bemerkt, daß seine Anwendung beim Artikel und bei der Präposition to (S. 69 u. Duke: Like to th' Egyptian thief, S. 85 may do t' express his love, S. 86 King: If 't be th' affliction of his love, S. 87 m. th' oppressor's wrong, th' unworthy, S. 89 Th' expectancy, Th' observed, 134 t'avert, o. 3 t'acknowledge u. s. w.) einigermaßen stört, da man diese Schreibweise in echt englischen Ausgaben nicht gewohnt ist; s. z. B. die Ausgabe von W. Hazlitt, from the text of Johnson, Stevens, and Reed; London, Routledge 1855; auch Delius hat diesen Apostroph vermieden, doch nicht überall, denn in Macb. I, 7 im Anfang setzt er auch th' inventor und th' ingredients, wie B. 161 o. 4 und 5. S. 136 m. (K. L. I, 4) Lear: Go you, and call my fool hither, hier fehlt die Bühnenweisung Exit an Attendant. Ebenso 4 Zeilen weiter nach Call the clodpoll back „Exit a Knight", und nach asleep „Re-enter Knight". Die Bühnenweisung Exit an Attendant ist ferner ausgelassen S. 137 o. Lear: Go you, and tell my daughter I would speak with her, und hinter dem folgenden Satz: Go you, call hither my fool. Falsch ist die Bühnenweisung S. 147 u. (K. L. II, 4) „Enter Oswald" muß erst nach That she would soon be here stehen, denn I know 't, my sister 's: etc. wird noch vor Oswalds Auftreten gesprochen; S. 150 m. Lear: but this heart (Storm heard at a distance) diese Weisung gehört erst 2 Verse später zu Cor.' Vers; endlich 170 m. (Macb. III. 4) „Re-enter Ghost" sollte, wie bei Delius, erst nach Lords: Our duties, and the pledge stehen. Auch sollte S. 140 o. 2 (K. L. I, 4 Fool) Mum, mum: nicht als Fortsetzung der Prosa, sondern als Versbestandtheil gedruckt sein. S. 166 u. 3 (Macb. II, 2 Lady M.) How easy is it, then? Dieses Fragezeichen sollte doch besser, wie bei D., ein ! sein. S. 171 o. 2 (Macb. III, 4) If trembling I inhabit, then protest me, das Komma hat D. kräftiger nach then. S. 75 m. Doct. Well, well, well, — statt, — sollte . stehen, wie Del. in Anmerkung 16 begründet. S. 177 m. (V, 7) Macb. I cannot strike at wretched kerns, muß Kernes heißen, wie es im Wörterbuch — mit Verweisung auf diese Stelle — und bei Del. richtig steht. Während — endlich — der zwischen den Formen further (= modal, additional, S. 67 u. 5, 151 m.) und farther (= rein räumlich, S. 137 o. 3, 161 m. Macb.) eingehaltene Unter-

schied in einer Schulausgabe wohl zu rechtfertigen ist, obgleich Del. die erstere Form als die Shakespeare'sche allein festhält, ist nicht leicht einzusehen, warum von S. 138 m. an (Fool) pr'ythee plötzlich immer mit y geschrieben steht (S. 139 m., 148 u. 7, 156 u. (L.), 158 o. 2), während es früher immer prithee hieß (S. 59 u. 9, 75 m. Oli. 60 u., 64 o. 3 u. s. w.), bei Del. heißt es nie anders als pr'ythee.

Das Wörterverzeichniß (v. S. 179—242) ist sehr gewissenhaft aufgestellt und sind als fehlend nur etwa folgende Wörter nachzutragen: worldly (nicht wordly S. 3. m.), pregnant zu 58 m., (ist S. 244 o. 4 nachgetragen), maugre zu 60 o. 5, literally (nicht litterally wie 167 m.); in Betreff der Verdeutschungen bleibt zu wünschen übrig: S. 211 limbeck Destillirkolben, dürfte wohl besser Retorte (in Bodenstedt's Uebersetzung „Dampfhelm") heißen; „das Gedächtniß, der Vernunftbehälter, soll ein bloßer Destillirkolben sein" (S. 162 m. Lady M.) wäre doch eine gar zu prosaische Uebertragung! 218 a natural perspective eine richtige optische Täuschung, wäre doch besser, wie Del., eine leibhaftige optische Täuschung (zu S. 72 o. 10); S. 188 chough (wie rough zu sprechen), die Aussprache des letzteren Wortes wird als bekannt vorausgesetzt; da es aber ein nicht sehr häufig vorkommendes Wort ist, so durfte wohl die Aussprache kurzer Hand verdeutlicht werden. — Nach dem Wörterbuche folgen S. 243—46 Anmerkungen, Zusätze und Verbesserungen. Mit einigen dieser Anmerkungen finden wir uns nicht ganz im Einklang; S. 244 zu Hamlet I, 5 gg. Ende (S. 84 u. und 85 o.) möchten wir to note nicht „unmittelbar zu you shall" nehmen und mit Oth. I, 3 erklären, als sei statt des Hilfsverbs ein synonymes Verb, nach welchem to vor dem Inf. stehen kann, als vorausgehend gedacht. Wir fassen to note . . . . als Finalsatz zu such ambiguous giving out: solch zweideutiges Vorgeben, Gerede (welches dazu bestimmt ist, den Zweck hat, um) anzudeuten, daß ꝛc., und endlich nimmt this not to do das obige, etwas entlegene that you never shall noch einmal auf. Auch die Deutung 245 L. für S. 133 L. I, 1 Kent. Thus, Kent, O princes! bids you all adieu;/He 'll shape his old course in a country new nach Del. gefällt uns nicht recht, und zwar muß gerade die „auffallende Parallelstelle" Steevens' aus Peele's Battle of Alcazar, die Del. anführt (St. George for England! and Ireland now adieu,/For here Tom Stuckely shapes his course anew) zu anderer Deutung leiten; new ist wahrscheinlich Adverb und gehört also zu shape und nicht zu

country; es als dem Substantiv nachgesetztes Adjectiv aufzufassen, scheint viel gezwungener; Kent will seinen alten Lebenslauf in einem (= irgend einem bezw. diesem oder anderen) Lande neu gestalten. Kent läßt es vielleicht absichtlich unbestimmt, denn in der That begibt er sich ja auch nicht in ein anderes Land, er verhüllt also durch diese zweideutige Ausdrucksweise sein Verbleiben im Lande.

Von Druckfehlern sind uns außer denen, die schon in den „Anmerkungen ꝛc." verbessert sind, folgende aufgefallen: Die Einleitung leidet Mangel an Komma, z. B. S. 1 u. 3 vor so as to be, 2 u. vor Sh. married, 4 o. 7 vor can no more, o. 8 nach Complaint; 4 u. its whose system st. whole, 10 u. 5 Their being no copyright at that time (st. there b. etc. und Komma nach time); S. 13 Z. 11 do your hear; S. 48 u. 3 fehlt Komma nach other's; S. 53 m. Malvolios coming (fehlt Apostroph); 54 o. now his deeply in st. he is oder he 's; 56 u. Mal. point de vise st. wie im Wörterbuch point-devise oder wie Delius point-device; 60 m. Oli. mayst move u. 63 u. 5 Mayst smile st. may'st (S. 65 Oli. richtig sayest); 64 o. 6 Let us no turn st. now; 67 m. change his mind proposed (fehlt Komma vor prop.); 68 o. 7 u. Wörterbuch 227 scatheful st. scathful; 69 u. 3 whom I know you love (fehlen Kommata vor und nach I know); 75 u. 3 My rather pluck on l. st. may r. p. 82 u. Ham. Ay. thou poor ghost (Punkt st. Komma); 87 m. And makes us rather bear those ills we have/Than fly to others (fehlt Komma nach have); 91 u. 1 nach revenge sollte Semikolon st. Komma stehen; 138 o. 4 Id keep st. I'd k.; 139 o. Fool thy crown i' thee middle; 142 u. 2 Lears messenger (fehlt Apostroph); 145 u. 5 chamber door (fehlt Bindestrich); 158, VII, Macbeth: When King Duncan was on the throne of Scotland there lived (fehlt Komma nach Scotl.); 167 m. Though placed so high Macbeth could not etc.(fehlt Komma nach high); ebenso 2 Zeilen weiter: not his but B. children (nach his) und 168 u. 5 That is not often vouch'd while 't is a-making (vor while); 245 u. 10; S. 151 Z. 30 muß heißen S. 157 Z. 30. S. 202 fustian, aus Parchent gemacht (sollte Barchent heißen), 205 hay-day st. hey-day, S. 213 mole Mahl (st. Mal), S. 220 practise, das Substantiv wird besser mit c. (st. s) geschrieben, wie S. 75 m. Oli. — Was die in englischer Prosa gegebenen Analysen anbelangt, so sind sie, wie eine Note auf S. 11 sagt, zum Theil nach Ch. Lamb's Tales verfaßt; sie sind bedeutend abgekürzt und die un-

gefüge, schwülstige Sprache Lamb's ist in ein einfacheres und verständlicheres Englisch verwandelt.

Freiburg i. B., September 1879. Prof. Tim. Merkel,
Vorstand der höheren Bürgerschule.

Auswahl englischer Gedichte und Prosastücke für Schulen und zum Privatgebrauch. In 4 Stufen geordnet und mit erklärenden Anmerkungen, Präparationen und kurzen Biographien der Dichter versehen von Dr. J. Finck, Prof. am Gymnasium und der Realschule zu Baden (Baden.) Weinheim 1878. Verlag von Fr. Ackermann.

Der englische Unterricht nimmt an den Real- und höheren Töchterschulen nachgerade eine Stellung ein, die der des griechischen Unterrichts am Gymnasium ähnlich ist, während das Französische an jenen Anstalten — besonders in Süddeutschland und Oesterreich — die Rolle des Lateinischen übernommen hat. Bei dieser ernsten Betreibung einer Sprache ist es zweifellos, daß auch der Dichtung einige Aufmerksamkeit gewidmet werden muß; auch unterliegt es keinem Widerspruch, daß gerade die Lesestücke in gebundener Form sich in der Regel besser, als andere, dazu eignen, dem Gedächtnisse eingeprägt zu werden. Sei es nun, daß man die englische Poesie bloß zum Uebersetzen, oder auch zum Memoriren in die Schule hereinzieht, immerhin ist es wünschenswerth, daß man den geeigneten Stoff nicht erst zu suchen und zu bearbeiten braucht. Diese doppelte Mühe wünscht das vorliegende Büchlein dem Lehrer abzunehmen, indem es einerseits eine Sammlung zur Lektüre wie auch zum Auswendiglernen passender Gedichte, etwa nach 4 Jahreskursen und Altersstufen geordnet, darbietet, und andererseits den nöthigen Kommentar dazu liefert.

Wenn wir zunächst die 4 ersten Abtheilungen, die Auswahl der Gedichte und einiger Prosastücke (im Ganzen 84 Nummern, S. 1—128 kl. 8) ins Auge fassen, so müssen wir zwar gestehen, daß wir etwas mehr erzählende, namentlich auch unterhaltende Stücke gewünscht hätten. Wir dürfen mit Sicherheit annehmen, daß es dem Herausgeber weder eine schwere noch eine unwillkommene Aufgabe sein wird, bei einer etwaigen zweiten Auflage auch diese epische Richtung ein wenig mehr zur Geltung kommen zu lassen. Wenn die Summe der Nummern auf 100 erhöht würde, so könnte wohl mit der runderen Anzahl auch ein erwünschteres Verhältniß zwischen Epik und Lyrik hergestellt werden, ohne daß eine merkliche Ausscheidung aus dem sonst wohl gewählten Materiale nöthig fiele.

Was dagegen die Bearbeitung des gegebenen Stoffes anbelangt, so können wir dem Werkchen unser Lob ohne alle Einschränkung angedeihen lassen. Zunächst sind die Erklärungen unter dem Texte nach Anzahl, Inhalt und Form mit einem Takt abgefaßt, der alle Anerkennung verdient. Dieselben geben theils sachliche Erläuterungen, theils sprachliche Nachweise in Beziehung auf Bedeutung, Form und Abstammung der Wörter, theils syntaktische Erklärungen aller Art. Sie erscheinen insgesammt in knappster Fassung und treten zuweilen als bloße Fragen auf, die dem Schüler den Weg zur Antwort weisen. Mag es nun dennoch nicht ausbleiben, daß der eine oder andere Beurtheiler da eine Anmerkung zu wenig, dort eine zu viel findet — Letzteres wohl mit mehr Recht als Ersteres — so dürfte es hingegen schwer sein, dem Verfasser hier eine Unrichtigkeit oder auch nur eine Flüchtigkeit nachzuweisen; wohl aber finden sich darunter Bemerkungen, die des Verfassers Selbstständigkeit gegenüber andern Erklärungen, bezw. seiner Kenntniß der englischen Sprache und des englischen Lebens alle Ehre machen. Der Worterklärung ausschließlich dient die von Seite 163—192 beigefügte Präparation zu den 50 ersten Gedichten. Diese Beigabe macht jedes Wörterbuch überflüssig und erleichtert außerdem die Auffindung des Sinnes dadurch, daß die passende Bedeutung der betreffenden Wörter rasch und bequem zur Hand gegeben wird; in den Fällen, wo diese Bedeutung nicht die erste ist, wird sie durch wenige Uebergangsbedeutungen von der ersten aus vermittelt, und hier finden wir noch in ausgiebigerem Maße als in den Fußnoten, ja fast bei jedem einzelnen Worte, sei es die Angabe des Stammwortes in der Ursprache (namentlich im Angelsächsischen), sei es den Hinweis auf ein stamm- oder sinnverwandtes Wort in einer modernen oder einer alten Sprache.

Eine so ausführliche Wortangabe wird jeder Schulmann billigen, der weiß, daß das Wörteraufschlagen keine besonders geistbildende Beschäftigung ist, und der mit dem Referenten die Ansicht hat, daß die Poesie eben nicht das geeignete Material zu eigentlichen Uebersetzungsübungen bildet. Hier gilt es, möglichst rasch und leicht in den Genuß des Inhaltes und der Darstellung zu gelangen, sonst erstirbt der Geschmack am Schönen über der Mühe des Erringens. — Die Etymologie und die Sprachvergleichung aber, welche überhaupt in keinem neueren Lehr- und Schulbuch mehr fehlen dürfen, liefern zu der gewöhnlichen einfachen Wortkenntniß noch soviel des Anregenden

und Interessanten, daß dadurch das Verdienst einer solchen Präparation noch mehr gehoben wird. Uebrigens steht dieselbe nur den ersten beiden Abtheilungen (bis Nr. 51) zur Seite; von da an reichen die Erklärungen unter dem Texte aus, die auch schon in dieser Rücksicht abgefaßt sind. In der Präparation ist auch durch Ziffern über den Vokalen (nach Walker's System, wie jeder Sachverständige erkennt) für richtige Aussprache reichlich gesorgt. Es wäre zu wünschen, daß diese Nachhülfe auch in den Biographien in Anwendung gebracht wäre. — Der Herausgeber hat sich nämlich die Mühe genommen, über sämmtliche Verfasser und Verfasserinnen der gebotenen Stücke, 32 an der Zahl, in zusammenhängender Darstellung in englischer Sprache kurzen Bericht zu erstatten, so daß dem Schüler auch Gelegenheit geboten ist, sich mit der Person dieser literarischen Größen, der hervorragendsten von Shakespeare an bis auf Tennyson, mit ihrer Bedeutung im Allgemeinen und mit dem Namen ihrer Hauptwerke bekannt zu machen. Dieser Theil des Buches, welcher den Gedichten unmittelbar folgt, bietet zugleich eine angemessene Prosalektüre nach oder vor jedem poetischem Stücke. Es sind deshalb auch überall, wie bei den Gedichten, die Zeilen auf dem Rande je von 5 zu 5 abgezählt, wie es in den meisten Lesebüchern der Fall zu sein pflegt; auch sind wieder zahlreiche Erklärungen unter dem Text gegeben. In diesen Biographien kommen aber eine Anzahl von Eigennamen vor, deren Aussprache um so eher einer Nachhülfe bedarf, als diese anderwärts nicht so leicht zu finden ist.

Der Druck des ganzen Werkchens ist korrekt, die Ausstattung überhaupt so elegant und freundlich, daß der Preis desselben (M. 1,50 steif brochirt) ein recht mäßiger genannt werden muß.

Es könnte nun noch die Frage besprochen werden, ob eine besondere Sammlung von Gedichten im englischen Unterrichte einzuführen sei, bezw. ob das fragliche Buch auch einem wirklichen Bedürfnisse entgegenkomme. Diese Frage kann allerdings nur vom speziellen Falle aus beantwortet werden. Dauert der englische Kurs an einer Anstalt nur 2 oder 3 Jahre, so wird man suchen, neben der Grammatik mit einem Lesebuche auszukommen, welches auch noch einen kleinen Bedarf von Poesie deckt. Dauert aber der Kurs 4 – 6 Jahre, wie an den meisten Realschulen, an höheren Töchterschulen und vielen Privat-Instituten, so lohnt es sich aus zwei Gründen, sich eines besonderen Poesiebüchleins zu bedienen: einmal bietet das Lesebuch (oder

die Chrestomathie) in den allerwenigsten Fällen Stoff genug für alle Stufen in richtiger Wahl mit genügender Erklärung; zweitens ist man bei Einführung eines solchen Werkchens vollkommen frei in der Wahl der Prosalektüre d. h. man braucht sich nicht von dem poetischen Theile eines zu wählenden Lesebuchs beeinflussen zu lassen; in den obern Klassen wird sich ja die Lektüre doch wohl am besten mit einem ganzen und zwar meistens mit einem prosaischen Werke befassen; daß dabei aber die Poesie nicht zu kurz komme, das zu verhüten, ist eine „Auswahl", wie die vorliegende, als freundlicher Begleiter durch mehrere Klassen mit ihrem gediegenen Stoffe und gelungenen Anmerkungen, Präparationen und Biographien in vorzüglichem Maße geeignet.

Freiburg in Baden. Prof. Merkel,
Vorstand der höheren Bürgerschule.

Leitfaden der Kunstgeschichte. Für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht bearbeitet von Dr. Wilh. Buchner. (Mit Abbildungen.) Essen. Bädeker 1878. 124 S.

Es scheint, daß an unseren höheren Lehranstalten die bisherige Vernachlässigung der Kunst und Kunstgeschichte doch allmählich einer mäßigen Berücksichtigung derselben Platz machen wird. Von mehreren Seiten beginnt man auf diesen wichtigen Gegenstand aufmerksam zu machen oder ihm zu Hülfe zu kommen. So ist es von Menge in seiner kleinen Brochüre „Gymnasium und Kunst" geschehen. So ist der Verf. obiges Werkes mit einem Versuche hervorgetreten, für den Unterricht in der Kunstgeschichte einen geeigneten Grundriß darzubieten, und der Erfolg darf im Allgemeinen als ein sehr erfreulicher bezeichnet werden. Der Verf. hat wohl unwiderleglich dargethan, wie viele nützliche, ja zum Theil unentbehrliche Kenntnisse den reiferen Schülern unserer höheren Lehranstalten auf diesem Wege vermittelt werden können. Auf nur 128 Seiten giebt er einen Ueberblick über das gesammte Gebiet der Geschichte der bildenden Künste, in dem nichts Wesentliches übergangen, ja vielmehr im Verhältniß zum Zweck eine zu große Fülle geboten ist. Man wird hiernach nicht mehr zweifeln können, daß die an sich so schwierige Aufgabe doch von einem Verfasser, der so umfassende und sichere Kenntnisse wie der Herausgeber obiges Werkes besitzt und den Stoff so vollkommen beherrscht, schon, Alles in Allem genommen, in minimalem Umfang gelöst werden kann.

Wenn sonach dem Werkchen, zumal als erstem in seiner Art,

freudigste Anerkennung gebührt, so bleibt doch noch mehreres zu wünschen übrig. Wir übergehen die Ausstellungen, die schon von anderer Seite (im Literarischen Centralblatt und in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik) gemacht sind, denen wir im Ganzen zustimmen, und heben theils Allgemeines, theils Einzelnes hervor.

Zunächst ist es für das Werk kaum vortheilhaft gewesen, daß es gleichzeitig für höhere Lehranstalten und zum Privatunterricht bestimmt ist. Auch der Verf. unseres Werkes besitzt natürlich nicht die Kunst, zween Herrn zugleich zu dienen, ohne den einen zu bevorzugen. Aber wenn der Recensent in den Jahrbüchern (119 und 120. B. S. 149) räth, der Verf. möge bei einer (auch von uns erhofften) neuen Auflage das Selbststudium in erster Linie berücksichtigen, so glauben wir dagegen, daß der Verf. vor Allem gut thun wird, die Bedürfnisse der höheren Lehranstalten eingehender und schärfer ins Auge zu fassen, wenn er nicht das Hauptziel verfehlen will. Für das Selbststudium scheint uns kein Bedürfniß eines ähnlichen Werkes vorzuliegen, da man dafür schon eine nicht unbedeutende Auswahl von Werken besitzt, mögen sie auch meist umfangreicher sein. Für die höheren Lehranstalten ist der Verf. zuerst und bis jetzt allein eingetreten; er hat sie auch auf dem Titel in erster Stelle genannt. Will er sich aber ihrer recht annehmen, so wird erforderlich sein, daß er, namentlich auf dem Gebiete der Malerei, den Schüler nicht mit einer solchen Fülle von Daten, Namen und Zahlen überschüttet, die für ihn wesenlose Schemen bleiben, dagegen aber in ausgedehntem Maße kurze aber treffende Analysen der Werke wirklich Epoche machender Künstler giebt, z. B. vom Abendmahl Lionardos, von der sixtinischen Madonna, dem Kreuzgange, der Transfiguration Rafaels, einigen Bildern Tizians, der Heiligen Nacht Correggios, der Kreuzabnahme Rubens', eines Rembrandt'schen Gemäldes, vielleicht noch der Hunnenschlacht Kaulbachs, des Moses oder der Mediceerdenkmäler Michel Angelo's und auch anderer Sculpturen, vielleicht des Reformatorendenkmals zu Worms. Auch für das Alterthum ließe sich dies mit einiger Vorsicht durchführen. Natürlich müßten möglichst solche Werke ausgewählt werden, welche, in Photographien oder Stichen, bezw. Sculpturen den Schülern vorgewiesen werden können. Auch der anderweitig ausgesprochene Wunsch einer Angabe der hervorragenden Werke der Meister kann, allerdings mit Beschränkung auf das Nothwendigste, für die höheren Lehranstalten dem Verf. hiermit zur Berücksichtigung dringend empfohlen

werden. Für die höheren Lehranstalten sind auch die 60 Illustrationen nicht ausreichend. Sie beschränken sich auf die Baukunst, sind übrigens, obwohl sie begreiflicher Weise nur die aus manchen Handbüchern bekannten Formen enthalten, zweckentsprechend ausgewählt und gut ausgeführt. Für die Malerei kann und muß man sich schließlich mit Photographien oder Stichen behelfen, zumal die Holzschnitte nach Gemälden, besonders in so kleinem Maßstabe, wie das Werk erfordert, meist sehr mangelhaft ausfallen und im besten Falle eine so schattenhafte Andeutung des Kunstwerks geben, daß mit ihnen fast nichts genutzt wird. Aber von den plastischen Werken sind nicht immer, wenigstens bis jetzt noch nicht immer die erforderlichen Gypsabgüsse vorhanden oder zu beschaffen, und von ihnen läßt sich durch einen guten Holzschnitt doch immerhin eine viel bessere Vorstellung geben als von Gemälden, weil es dabei nicht auf die Farbe ankommt. Selbst was die Baukunst betrifft, vermißt man noch zwei Illustrationen, das Bild einer guten romanischen und das einer guten gothischen Kirche. Bei dieser Gelegenheit sei auch bemerkt, daß bei Fig. 21 nicht genügend ersichtlich ist, worauf sich die Buchstaben a und d beziehen, und daß bei Fig. 23 die Erklärung der dem Bilde beigefügten Buchstaben fehlt.

Hie und da hätten einzelne kleine individualisierende Züge hinzugefügt werden können, theils solche, welche die Manier von Malern oder Bildhauern erkennen lassen, theils solche, welche sich auf die Bauwerke beziehen. S. 9 hätte z. B. wohl bemerkt werden können, daß die geflügelten Stiere der Assyrer mit Menschenhäuptern in der Regel 5 Füße (3 vordere) haben, eben da hätte das Einhorn als in der persischen Baukunst besonders beliebt, S. 10 hätten Löwen und Elephanten als in der indischen Baukunst wichtig bezeichnet werden können, letzteres zumal, weil dadurch die Kunst auch zu der Thierwelt des Landes in Beziehung gesetzt wird.

Auch in Bezug auf die Technik hätte hie und da ein kleiner Strich hinzugefügt werden können. So empfahl es sich S. 12 bei der Technik des kyklopischen Mauerbaues das Ueberkragen der Steine zu erwähnen, zumal sich dasselbe so leicht anschaulich darstellen läßt.

Wesentliches ist nicht übergangen. Kaum daß man an einzelnen Stellen kleinere auf Bau- oder Kunstwerke bezügliche Zusätze vermißt So sind z. B. S. 3 unter den ältesten Grabhügeln bezw. Steinkreisen die Nuraghen Sardiniens nicht erwähnt.

Als ein noch nicht erwähntes Versehen möge hier angeführt werden, daß der Verf. S. 9 angiebt, der salomonische Tempel habe zunächst eine 120 Ellen hohe Vorhalle gehabt, dann einen doppelten Vorhof; daran habe sich das Gebäude mit dem Heiligen und Allerheiligsten geschlossen. Die Vorhalle gehörte aber vielmehr zum Gebäude selbst und war nur 30 Ellen hoch; der Vorhof lag erst außerhalb der Vorhalle (s. Schenkel, Bibel-Lexikon, Bd. 5 S. 472). Sonst zeichnet sich das Werk durch Zuverlässigkeit aus, und der Druck ist, dem entsprechend, fast ohne Fehler.

Am ehesten geben einige ästhetische Ansichten zu Bedenken Anlaß. Doch muß zugegeben werden, daß dem Autor gerade in dieser Hinsicht immer eine gewisse Freiheit der Anschauung zugestanden werden wird. Dennoch werden einige Stellen kaum ohne Widerspruch gelesen werden. So sagt der Verf. S. 1 ganz zu Anfang seines Werkes: § 1. Die bildende Kunst setzt sich die Aufgabe, die Gegenstände, deren der Mensch zu dauerndem Gebrauche bedarf, oder welche ihm zur Darstellung seiner religiösen Vorstellungen, wie zum Schmuck des alltäglichen Daseins dienen, in schöner und dauernder Weise darzustellen und verzieren." Diese Erklärung scheint uns denn doch etwas trivial und utilitarisch. Die Kunst muß zum Schönen in Beziehung gesetzt werden. Dabei ist jene Erklärung auch zu weit. Ein schön gebundenes Buch, schöne Möbel, schöne Spitzen müssen demnach für Werke der Kunst gelten. Wie wäre es dafür mit folgender Erklärung: „Die bildenden Künste setzen sich die Aufgabe, das Schöne in sichtbarem Material darzustellen, theils in abgeschlossenen Werken, theils als Schmuck an anderen Werken, dem aber doch einige selbstständige Bedeutung zukommt. Die bildende Kunst dient hauptsächlich den höheren, idealen Zwecken des Lebens, vor Allem den religiösen, sucht aber auch oft im Bunde mit den Handwerken (namentlich bei dem Kunsthandwerk) die praktischen Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen, indem sie dieselben zugleich mit idealem Schimmer umspielt."

Auf derselben Seite heißt es von der Malerei, daß sie „lediglich zum Schmucke des Lebens dient, zugleich aber im Gegensatz zur Bildnerei nicht bloß die Schönheit der Form, sondern auch die Schönheit der Farbe anstrebt. Die erstere Behauptung wird doch durch die zahlreichen und so hoch bedeutungsvollen, dabei künstlerisch vielfach höchst vollendeten Cultbilder, ferner auch durch Portraits und gute historische Bilder, die doch gewiß oft der Festhaltung von Persönlichkeiten oder

Momenten von hoher Bedeutung in idealster Form dienen, widerlegt. In der andern Behauptung ist übersehen, daß die Farbe doch das eigentliche Material des Malers ist und in den eigentlichen Kunstwerken der Malerei die Form nur durch die Farbe zur Darstellung gelangen soll. Vielleicht hat die Unterschätzung der Bedeutung der Farbe dazu beigetragen, daß der Verf., wie uns wenigstens scheint, S. 103 ff. die romantische Schule zu günstig beurtheilt, dagegen S. 109 die Bedeutung Pilotys nicht gebührend hervorhebt. Da dieser schlechthin zu den jüngeren Künstlern gezählt wird, kann man gar nicht auf den Gedanken kommen, daß er eine Schule (und von welcher Bedeutung ist sie!) gebildet hat. Uebrigens ist auch die Düsseldorfer Schule der älteren Zeit im Zusammenhange hiermit sehr günstig beurtheilt, während es doch angemessen gewesen wäre, wenigstens auf den großen Fortschritt hinzudeuten, den z. B. das von der älteren Düsseldorfer Schule so liebevoll gepflegte Genrebild seitdem gemacht hat.

Wenn ferner S. 1 die Mosaik zugleich mit dem Kupferstich, Holzschnitt und Steindruck als Nebengattung der Malerei bezeichnet wird, so kann man an dieser Berechtigung mindestens in dem gegenwärtigen Augenblick zweifeln, wo sich an die Uebersiedelung Salviatis nach Berlin und das Wernersche Gemälde am Siegesdenkmal so manche Hoffnungen knüpfen. Jedenfalls arbeitet die Mosaik mit farbigen Stiften und ist dadurch vom Kupferstich, Holzschnitt und Steindruck so weit entfernt, daß sie nicht in gleiche Reihe mit ihnen gestellt werden darf.

Im Ausdruck finden sich nur selten Härten, z. B. S. 1. „Später tritt ein die Bildnerei oder Plastik, welche . . .“ statt „Später tritt die Bildnerei oder Plastik ein, welche . . .“ S. 79 wird von den Medi[c]eerdenkmälern gesagt, sie seien „Werke von mächtiger Kraft der Charakteristik, aber auch Zeugniß für des Künstlers Unbekümmertheit (!), dem Großartigen und Ueberkräftigen den Reiz des Schönen zu opfern.“ S. 81 lesen wir: „Die durch Antonello . . nach Venedig übergetragene Oelmalerei“. Indessen sei dies gleich anderem nur angeführt, um darzuthun, daß Referent das Werkchen eingehend, mit Interesse und Sorgfalt durchgelesen. Im Interesse der Sache wünscht er ihm weite Verbreitung. Auch da, wo auf höheren Lehranstalten die Kunstgeschichte minder berücksichtigt wird, empfiehlt es sich doch den Primanern zur Anschaffung; dieselben werden daraus nicht nur auf der Schule, sondern auch weiterhin manche ihnen wichtige Belehrung schöpfen können.

Rendsburg. Heß, Director des Gymnasiums und der damit verbundenen Realschule.

1. Guthe's Lehrbuch der Geographie in vierter Auflage neu bearbeitet von Dr. Hermann Wagner, Prof. der Erdkunde an der Universität zu Königsberg. Hannover, Hahn'sche Buchhandlung 1879. 66½ Bogen. Preis 7,50 Mark.

Das Lehrbuch der Geographie von Professor Hermann Guthe hat sich seit seinem Erscheinen im Jahre 1868 in allen Ländern deutscher Zunge einer überaus günstigen Aufnahme zu erfreuen gehabt. Begleitete doch ein Mann wie O. Peschel die erste Auflage des Buches im „Ausland" mit folgender Kritik: „Eine höchst merkwürdige Erscheinung! Man denke sich auf 571 Octavseiten mit leserlicher Schrift den ungeheuren Stoff der mathematischen, physikalischen, historischen und politischen Erdkunde verdichtet, ohne daß wesentliche Gebiete unberührt geblieben wären. Wir können Lehrern der Erdkunde nicht dringend genug dieses Handbuch empfehlen, damit sie inne werden, wie ein Meister der Erdkunde das Wichtige von dem elenden Gedächtnißplunder auszuscheiden versteht; wie alle Angaben sich zuspitzen zur Ausübung der höchsten Funktion des Geographen, nämlich zur Erkenntniß des Zusammenhanges zwischen der Ländernatur und der bürgerlichen, wie geschichtlichen Entwickelung der Bevölkerungen. Der allgemeine Theil über Europa ist ein Muster von Kürze und Fülle der Gedanken, aus denen ein jeder neue Belehrungen erhalten wird." Guthe war dann die Freude vergönnt, zu erleben, daß sein Buch rasch hintereinander drei starke Auflagen erlebte. Wenige Wochen nach der Ausgabe der letzten Auflage raffte die Cholera Guthe im rüstigen Mannesalter, zu einer Zeit, wo er eben eine der neu geschaffenen geographischen Professuren in München übernommen hatte, hinweg. Damit war dieses Buch verwaist.

Der Verlagshandlung gelang es, für die weitere Fürsorge des Buches Prof. Dr. Hermann Wagner in Königsberg, den bekannten Herausgeber der Gothaschen Ergänzungshefte: „Die Bevölkerung der Erde" zu gewinnen. In keine besseren Hände konnte die Lebenserhaltung des Buches gelegt werden. Das zeigt die nach einer beträchtlichen Verzögerung nunmehr vollständig erschienene vierte Auflage desselben.

Da wir annehmen, daß die äußere Einrichtung des Guthe'schen Buches allen Lesern geographischer Bücheranzeigen einigermaßen bekannt ist, so gehen wir hier nur auf die Veränderungen der neuen Auflage etwas näher ein.

Schon durch den äußeren Umfang unterscheidet sich die neue Auflage von der alten beträchtlich; während diese 676 Seiten zählte, hat die neue 1026 Seiten. Trotz der Erweiterungen und theilweisen Umarbeitung hat der Gesammtplan des Buches doch keine wesentliche Aenderung erfahren und trägt dasselbe noch immer Guthe's Züge.

Die Umarbeitung der neuen Auflage bezieht sich in erster Linie auf die Darstellung der Erdtheile und Länder nach ihren physischen Merkmalen. Hier waren es vor allem die Terrainverhältnisse von Asien, Afrika und Amerika, die eine Umgestaltung erforderten; sind doch gerade die letzten Jahre überaus fruchtbringend für die Kenntniß der allgemeinen plastischen Gliederung der Kontinente gewesen und haben zahlreiche rein schematische Darstellungen der Bodenconfiguration aus früherer Zeit — es sei nur an Rußland, Persien, Centralasien erinnert — beseitigt. Auch die Darstellung der vertikalen Gliederung der spanischen Halbinsel weicht vielfach von der früheren ab. Bei der Darstellung dieser physikalischen Verhältnisse, der Kenntniß der realen Beschaffenheit der Erdoberfläche, legt der neue Bearbeiter noch mehr als der verstorbene Guthe Gewicht darauf, daß das Lehrbuch einen wirklichen Commentar für das Kartenstudium bildet. Stets gehen allgemeine, orientirende Uebersichten der speziellen Darstellung eines Erdtheils, Landes, Gebirgssystemes rc. voraus und ist bei letzterer durch Zusätze die Lage aller Objecte derart bezeichnet, daß ihre Aufsuchung auf den Karten rasch zum Ziele führt. Umgestaltet und erweitert sind ferner die Abschnitte über das Klima der Erdtheile. Die hauptsächlichsten Phänomene des Klimas, die Lufttemperatur, die Luftströmungen und die Niederschläge werden genügend skizzirt und durch prägnante, übersichtliche Tabellen veranschaulicht. Die schwächste Seite des Guthe'schen Lehrbuches bot bisher die politische Geographie dar. Hier hatte man mit Recht den früheren Auflagen den Vorwurf gemacht, daß sie in der dort gegebenen Form ohne großen Werth sei. Außerdem war das Prinzip der geographischen Provinzen auch auf diesen Abschnitt ohne Weiteres übertragen und gelangten demgemäß Staaten, deren Grenzen sich über mehrere solche natürliche Landschaften erstreckten, wie z. B. Oesterreich-Ungarn, in zerrissener Form zur Darstellung. Die politische Geographie hat denn durch den neuen Herausgeber eine gänzliche Umgestaltung erfahren. In der neuen Auflage werden in den Abschnitten der politischen Geographie gewissermaßen die Nutzanwendungen der früheren Betrachtungen gezogen, indem der

Kulturzustand, die Hauptbeschäftigung der Bewohner des Staates, die natülichen Hülfsquellen in Beziehung zur Bodenbeschaffenheit, zum Klima, den Mineralschätzen ꝛc. soweit sie sich innerhalb der Staatsgrenzen finden, gesetzt werden. Eine kurze Territorialgeschichte der Staaten und Provinzen geht meist der Darstellung im einzelnen vorher. Ebenso werden die Beziehungen zu den Nachbarstaaten, kurz alle diejenigen Gesichtspunkte eingehender erörtert, welche aus der Lage und Bodenbeschaffenheit des Staatsterritoriums resultiren, also im eigentlichen Sinne „geographische" genannnt werden können. Verfassungsgeschichte, Finanzeinrichtungen, Heeresorganisation, Zolltarife ꝛc. bleiben natürlich außer Betracht. Ebenso war für Merkwürdigkeiten ꝛc. bei der Beschreibung der Städte kein Platz. Selbstverständlich sind die Städte auch nur nach physikalischen Verhältnissen geordnet. Die Zahl der in den Text aufgenommenen Orte ist gegen die dritte Auflage beträchtlich vermindert; so sind Ruhla, Walkenried, Marbach, Weinsberg, Bütow, Herrnhut, Varel, Elsfleth, Brake u. A. gestrichen. — Die übersichtlichen Abschnitte über die Entdeckungsgeschichte der einzelnen Erdtheile sind bis auf die Gegenwart fortgeführt.

Das sind im Allgemeinen die stofflichen Veränderungen. Außer diesen sind aber noch vielfache Aenderungen und Verbesserungen zu erwähnen, wie denn überhaupt kaum eine Seite zu finden ist, die nicht entweder in Klarheit und Schärfe der Darstellung, in stylistischer Feile, in organischem Zusammenhang oder in typographischer Sichtung gewonnen hätte. Zwei treffliche Eigenschaften der neuen Bearbeitung verdienen noch besonders hervorgehoben zu werden. Die eine betrifft die reichen Zahlenangaben in kleinen nach Kategorien oder methodischen Gesichtspunkten gegliederten Tabellen und mit steter Heranziehung von Vergleichszahlen; es seien nur erwähnt: die Höhentafel der bedeutenderen Hochebenen, die Höhe menschlicher Wohnsitze in Bergländern, die höchsten Berggipfel der Erde, die Höhe verschiedener Alpenbahnen, die größten Flüsse der Erde, die Größe und Bevölkerung der Erdtheile u. s. w. Hingewiesen sei besonders auch auf die eingefügten lehrreichen Bemerkungen über Gewinnung der Bevölkerungszahlen und Dichtigkeit der Bevölkerung in den einzelnen Erdtheilen: S. 121—124, S. 168 ff., S. 225, S. 337 ff. und S. 307 ff. Die andere Eigenschaft, die das Buch auszeichnet, sind die zahlreichen Hinweise auf die liter. Quellen. „. . . . Seine (des Buches) Frachtgüter sind eigenes Fabrikat, alle second hand Waaren sind ausgeschlossen" schrieb Guthe

zur ersten Auflage, das gilt auch von der vierten Auflage. — Für die Aussprache der Namen hat Prof. Wagner durch Mittheilung kleiner Tabellen, die den einzelnen in Betracht kommenden Sprachen gewidmet sind, und durch Accente zu helfen gesucht. Erwähnen wollen wir wenigstens kurz die instructiven Tabellen zur Geschichte der Geographie, das ausführliche Inhaltsverzeichniß und das genaue Register.

Für die nächste Auflage behält sich der Verfasser eine Umarbeitung wichtiger Abschnitte der allgemeinen Erdkunde vor. Wir stellen an den Verfasser die Bitte, insbesondere auch das Kapitel über Karten-Projektion, diese terra incognita möglichst eingehend zu behandeln. Im Anschluß an das Seite 121 über den Flächeninhalt Gesagte würde gewiß vielen Lesern eine Unterweisung über die Methoden zur Gewinnung der Arealgrößen willkommen sein.

Aufgefallen ist uns die Schreibweise Cap Horn statt Hoorn, und Behring statt Bering. Druckfehler auf S. 137, 143, 149, 157, 168 und 895 sind in dem angefügten Verzeichnisse noch nicht bemerkt. Druck und äußere Ausstattung des Buches verdienen Anerkennung. Das Guthe-Wagner'sche Buch gehört unserer Meinung nach in die Bibliothek eines jeden, der sich irgendwie ernstlich mit der Erdkunde beschäftigen will — es ist kurz zusammengefaßt ein standard-work.

2. Heß, Georg, Director des Gymnasiums in Rendsburg. Leitfaden der Erdkunde. Für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten. Mit ca. 100 Illustrationen. Geb. Erster Theil: Allgemeine Geographie. 106 S. 1 M. Zweiter Theil: Geographie der einzelnen Theile der Erde. Erstes Buch: Asien, Australien, Afrika, Amerika. 212 S. 2 M. Zweites Buch: Europa. 448 S. 4 M. Gütersloh und Leipzig bei C. Bertelsmann 1879.

Der vorliegende Leitfaden, der seinem Umfange nach allerdings mit mehr Recht Lehrbuch genannt werden kann, soll oder möchte dazu beitragen, den Bann zu brechen, der über der Geographie als Lehrgegenstand in höheren Lehranstalten noch immer liegt, und möglichst viele von den wichtigsten Ergebnissen der geographischen Wissenschaft für die Schule flüssig machen. Der Verfasser hebt hervor, daß bisher aus dem Leben, das in der geographischen Wissenschaft pulsirt, wenig in die Adern des Schullebens auf höheren Lehranstalten übergeleitet sei und namentlich die oberen Klassen wohl in dieser Hinsicht an bedenklicher Anämie leiden. Es ist erfreulich, einen Gymnasialdirector so sprechen zu hören, noch mehr anzuerkennen, daß er selbst Hand anlegt, um dem Uebelstande entgegen zu wirken. Bereits im Jahr-

gang 1877 d. Bl. hatten wir Gelegenheit auf das in manchen Punkten dem obigen ähnliche Lehrbuch vom Gymnasialdirector Volz hinzuweisen. So sind in der That, wie Prof. Wagner in Behm's geographischem Jahrbuche in seinem trefflichen Artikel: „Der gegenwärtige Standpunkt der Methodik der Erdkunde" äußert, nach allen Seiten Anhaltspunkte zu bemerken, welche bekunden, daß Interesse und Verständniß für die Bedeutung der Geographie als Lehrgegenstand mehr und mehr in maßgebende Kreise dringt.

Gestattet der Raum d. Bl. auch nicht eine nach allen Seiten eingehende Kritik und Prüfung des umfangreichen Buches, so sei doch hier sowohl auf einige nach Ansicht des Ref. gute wie tadelnswerthe Seiten hingewiesen. Vorweg wollen wir bemerken, daß man dem Buche bei wirklichem Gebrauche alsbald anmerkt, daß es mit Lust und Liebe und aus Interesse für die Schule mit großem Fleiße ausgearbeitet ist.

Gleich den meisten geographischen Lehrbüchern von Daniel, Steinhauser, Ruge ꝛc., abweichend darin von Volz, befolgt das Lehrbuch keinen methodischen, sondern den systematischen Gang, den die Wissenschaft vorschreibt. Die Gliederung des Buches ergiebt sich aus dem obigen ausführlichen Titel. Der Leitfaden ist für die mittleren und oberen Klassen, d. h. für Quarta bis Prima einschließlich, bestimmt und hat der Verfasser bei der Ausarbeitung vorzugsweise Gymnasien im Auge gehabt, wenngleich dabei möglichst auch auf die Bedürfnisse der Realschulen Rücksicht genommen ist.

Das methodisch Neue, was der Leitfaden bringt, besteht darin, daß es den zur Durchnahme in Quarta und Tertia bestimmten Lehrstoff im großgedruckten eigentlichen Text giebt, während für die Durcharbeitung desselben Pensums in den beiden oberen Klassen eine Anzahl Anmerkungen, die bestimmte Nummern haben, so daß jede beliebige Zahl derselben auf das leichteste bezeichnet werden kann, und etwa 1/3 des Buches bilden, unter dem Strich beigefügt sind. Diese Anmerkungen sollen namentlich weiter in die Aufdeckung ursächlichen Zusammenhangs hineinführen, um die erworbenen Kenntnisse in gebührender Weise zu verbinden und zu vertiefen, vor allem sollen sie auch möglichst die Charaktere der Völker noch besser kennen lehren, das Verständniß dafür mehr aufschließen, inwiefern sie durch die Beschaffenheit der Wohnsitze bedingt sind und wie sie andererseits auf dem Gebiete der politischen Geographie zum Ausdrucke gelangen, und einiges Geographisch-Geschichtliche bieten.

Der I. Theil enthält die allgemeine Geographie und ist zur Durchnahme in Tertia bestimmt, wo möglich für die naturgeschichtlichen Stunden eines der vier Halbjahre. Ob die Naturgeschichtslehrer der Gymnasien ein Halbjahr entbehren können, um es der allgemeinen Geographie abzutreten — der Inhalt derselben ist ja allerdings größtentheils naturkundlich und dazu meint der Verfasser, daß die Ansicht des Prof. Dr. Kirchhoff in Halle, es solle der geographische Unterricht in die Hände der naturwissenschaftlich Gebildeten übergehen, an sich die richtige sei und die Zukunft habe (cf. Programm des Gymnasiums zu Rendsburg, 1877) — darüber erlaubt sich Ref. kein Urtheil, hält es aber bei dem zu bewältigenden botanischen und zoologischen Materiale kaum für wünschenswerth. Denken aber erst eine größere Zahl Gymnasialdirectoren wie der Verfasser, der den in der allgemeinen Geographie gebotenen Stoff für das Verständniß unseres neueren Lebens so unentbehrlich hält wie das liebe Brod, dann wird sich auch schon die Zeit finden lassen. Sehr vermissen wir in diesem ersten Theile jede Andeutung über Kartenprojection und alles das, was in das Verständniß der Karte, doch des wichtigsten Substrates des geographischen Unterrichtes, einführt. Seite 6 ist wohl richtiger 360 Meridiane (statt Halbmeridiane) und 180 Längenkreise zu setzen. Die Angaben im § 23 sind nach den bezüglichen Schriften von Leipold und O. Krümmel ungenau. Gerade in diesem ersten Theile ist uns oft ein elliptischer Ausdruck aufgefallen, den wir nicht gutheißen können.

Im zweiten Theile werden die Erdtheile und Länder nach Lage, Grenzen, wagerechter und senkrechter Gliederung, Bewässerung, Klima, Pflanzen- und Thierwelt, Bevölkerung und politischer Eintheilung behandelt. Den meisten Anlaß zur Kritik bietet uns die Behandlung der europäischen Länder. Jedem derselben ist à la Seydlitz eine kurze politische Geschichte desselben beigefügt. Das halten wir für einen großen Fehler. Gerade von dem Verfasser, der sonst für die Selbstständigkeit und Reform des geographischen Unterrichts in die Schranken tritt, hätten wir eine solche Vermengung geschichtlichen und geographischen Stoffes, worunter ja unsere Schulgeographie bis dahin vorzugsweise zu leiden gehabt hat, nicht erwartet. Wir sind auch der festen Ueberzeugung, daß solche historische Uebersichten wenig praktischen Werth haben; in recht vielen Fällen werden sie — überschlagen. Nicht wollen wir mit diesen historischen Uebersichten aber das historische Moment aus dem geographischen Unterrichte getrieben wissen; aber das historische

Moment und historische Uebersichten und historische Notizen sind ganz verschiedene Sachen. Soweit historische Begebenheiten wesentlich oder ausschließlich mit den Terrainverhältnissen im weitesten Sinne zusammenhängen, soweit können und sollen sie herangezogen werden. Also beispielsweise: Pässe, welche bequem wie Völkerthore sich öffnen, oder Flußübergänge, welche der Verkehr frühzeitig aufgefunden, sind hervorzuheben, aber Ereignisse, die ohne innere Nothwendigkeit, zufällig, an einem Orte sich abgespielt haben, sind in der Geographie unbeachtet zu lassen. Möge doch endlich in diesem Punkte Schouw's Wort Beachtung und Beherzigung finden: „Historische Notizen sind nicht in die Erdbeschreibung aufzunehmen, sie stehen dort in den meisten Fällen ohne Zusammenhang mit der Lehre selbst und sind daher ein mehr oder minder unfruchtbarer Anhang. Nicht in der Geographie sollen wir bei der Erwähnung von Lützen Gustav Adolf in seinem Tode kennen lehren, sondern in der Geschichte dieses Helden sollen wir bei der Erwähnung seines Todes die Karte zur Hand nehmen und die Stelle zeigen, wo diese Stadt liegt, welche in der Erdbeschreibung selbst ohne Bedeutung ist." Was soll die Aufzählung aller Schlachtenörter, selbst der unbedeutendsten? Unser Buch leistet erstaunlich viel darin! Das Anführen von Orten, in deren Nähe Kämpfe und Schlachten stattgefunden haben, artet nur zu leicht in Gedächtnißkram aus und Prof. Wagner schreibt treffend (Begleitworte zu seiner Wandkarte des deutschen Reiches): „Die Berechtigung, citirt zu werden, haben nur solche Orte, deren Lage zum Verständniß irgend einer historischen Begebenheit von Belang ist." Als geographischen Ballast bezeichnen wir aber weiter auch alle jene Punkte, welche keine andere „Merkwürdigkeiten" aufzuweisen haben, als daß in denselben ein Gelehrter geboren, ein Dichter begraben liegt u. s. w. Solche Notizen, schreibt Prof. Wagner a. a. O. weiter, mögen in Provinzialtopographien detaillirtester Art ihren Platz finden, in geographische Compendien oder gar Lehrbücher und Leitfäden, gehören sie umsoweniger hinein, als dort von einer gewissen Vollständigkeit, von einer gleichartigen Behandlung der einzelnen Länder ja keineswegs die Rede ist. Was haben aber weiter gar Bemerkungen wie folgende mit Geographie zu thun? S. 280: Gegenwärtig die Schweiz in Konflikt mit der römisch-katholischen Kirche unter dem Papst. Daher zahlreiche Altkatholiken. S. 283. Am Rhein, unfern Constanz: Schloß Gottlieben, in dem Huß und Johann XXIII. gefangen saßen. S. 284. Auf der Münsterglocke (in Schaffhausen) die durch Schiller bekannte

Inschrift: Vivos voco ꝛc. S. 202 Bei Antwerpen wird die vorzügliche Kathedrale erwähnt, dazu die Anmerkung: Darin Rubens herrliches Bild: Die Kreuzabnahme Christi ꝛc. Erinnern solche Bemerkungen nicht lebhaft an „Bädeker"? Lassen wir doch solches dem späteren Leben über, die Geographie bringen wir dadurch in Mißcredit.

Eine anzuerkennende Eigenschaft des Buches ist die Erklärung der geographischen Eigennamen. Natürlich darf man auch hierin nicht zu weit gehen. Der Schüler, zumal der Gymnasiast, soll eine Ahnung haben, daß die geographischen Namen einen Sinn haben, daß der Zufall sie nicht auf die Erde geworfen hat, aber sie dürfen nicht die Gedächtniß-Paukerei und Quälerei vermehren. Erklärungen solcher Namen wie Hannover, Göttingen, Hamburg, Stargard, Stettin, Kiffhäuser u. s. w. gehören unserer Meinung nach darum nicht in einen Leitfaden, wohl aber solche Gruppen von Namen, die nach dem Ansehen (weißes Meer, Schwarzwald, Island), nach der Lage (Regensburg, Ruhrort), nach dem Entdecker u. s. w. leicht zu finden und zu behalten sind.

Das Buch hat ca. 100 Illustrationen: Stadtpläne, Figuren zur mathematischen und physikalischen Geographie. Wir sind der Meinung, daß im geographischen Lehrbuch Text, Bild und Karte zusammenwirken müssen und loben daher die Einrichtung, aber die Pflanzenabbildungen sind zu klein und daher nicht zu erkennen, bleiben auch lieber der Botanik überlassen. Lobenswerth ist, daß jede der drei Abtheilungen mit einem sorgfältigen Register versehen ist; zugleich ist hier die abweichende Aussprache bezeichnet. Hier und dort ist die Betonung auch im Texte angegeben; unserer Erfahrung nach wirkt die Aussprache-Bezeichnung besser, wenn sie im Texte ist, die Uebersichtlichkeit des Druckes mag allerdings dabei etwas leiden.

Die Uebersichtlichkeit und die Ausstattung des Buches ist zu loben. Von dem Nachweis von Druckfehlern und anderen kleinen Versehen, die ja in der ersten Auflage eines geographischen Lehrbuchs unausbleiblich sind, sehen wir hier ab. Trotz der Ausstellungen, die wir gemacht haben, empfehlen wir das Buch den Geographielehrern und sind gewiß, daß sie mit dem Ref. dem Verfasser für manche Anregung danken werden.

3. Geographie für höhere Lehranstalten von L. Meyer, Oberlehrer an der Realschule I. O. zu Celle. Vierte Auflage. Celle. Capaun-Karlowa'sche Buchhandlung 1880. Preis 1,80 Mark. 108 Seiten.

Vorliegender Leitfaden, der bereits 1855 in erster, 1867 in zweiter Auflage erschien, scheint erst in neuerer Zeit mehr die verdiente Beachtung zu finden — von mannigfachen Ursachen, nicht allein vom Werthe eines Buches, hängt ja oft die Zahl der Auflagen ab —; in jüngster Zeit erfolgen die Auflagen in rascherem Tempo: der dritten Auflage von 1878 ist bereits die vorliegende vierte gefolgt. In der äußeren Anordnung unterscheidet sich das Buch von den meisten geographischen Leitfäden nur wenig; wir finden auch hier den systematischen Gang beibehalten: 1) die Erde in ihren Verhältnissen zum Sonnensystem,

2) die physikalische Geographie und 3) die „Menschen-, Völker- und Staatenkunde" behandelt. Das Buch bietet den Lehrstoff für die Klassen von Quinta bis Secunda. In methodischer Beziehung verdient die auch durch den Druck hervorgehobene Trennung in den eigentlichen Text und die Anmerkungen erwähnt zu werden. Zur Charakterisirung des Buches sei noch bemerkt, daß Abbildungen, Aussprachebezeichnung und Namenerklärung fehlen und die Oro-Hydrographie von der eigentlichen Länderkunde getrennt ist. Das historische Element tritt in der Behandlung wenig hervor und auf die Lagenverhältnisse der bedeutendsten Städte ist auch nicht hingewiesen; als einen Vorzug des Buches bezeichnen wir es aber, daß es im Gegensatz zu Seydlitz u. a. frei ist von dem gewöhnlichen historischen Notizenkram. Belehrung über Kartennetze, Projection und Kartenmaßstab fehlen, was wir sehr bedauern, denn wir halten im Uebrigen das Buch für ein recht geschicktes Lehrmittel. Aus Interesse für das Buch und das Unterrichtsfach gestatte ich mir, dem Herrn Verfasser für die nächste neue Auflage, die ich dem Buche recht bald wünsche, einige weitere Bemerkungen und Wünsche zu unterbreiten.

Zu streichen ist S. 10 die Aufzählung der verschiedenen Zeitrechnungen, S. 11 die Belehrung über das Thermometer und S. 46 die Aufzählung der größten Diamanten, ebenso S. 39, Anm. 1 und 2. Das sind Sachen, die n i c h t in einen g e o g r a p h i s c h e n Leitfaden gehören. Auch S. 12 Anm. 2 gehört in die Physik. § 28 Anm. und § 283 enthalten Wiederholungen. S. 44 halten wir die Anführung von Sclater's Thierregionen rc. in dieser Weise für nutzlos. Hier und dort können wohl noch ohne Schaden einige Namen gestrichen werden, so S. 26 Kermandec-J., Chatam, Pitcairn, Olekma, S. 68 Adler, Aland, Seve, S. 69 die vielen Nebenflüsse der Aller, S. 72 der Mond-, Atter- und St. Wolfgang-See und viele andere. Erwähnung in einem Leitfaden verdienen wohl nicht Orte wie: Neustadt, Altenau, Wildemann, Walsrode, Burgdorf, Eppendorf, Hamm und Horn, Gandersheim, Assen, Breda, Hasselt, St. Froud rc. Auch in den Anmerkungen möchte Rec. vieles gestrichen wissen; S. 82 die Harzburg mit der Canossasäule, der Garten Wörlitz, S. 83 Schloß Altenstein, Lustschloß Reinhardsbrunnen, Paulinzell. Dergleichen Wissen überlasse man dem späteren Leben und dem „rothen Bädeker" und dem „braunen Meyer," die geographische Wissenschaft hat anderen werthvolleren Stoff in Fülle. Bezüglich der Orthographie ist uns aufgefallen, daß Hunsrück mit d, Bering mit h, Bremerhaven mit f, Wetter- und Weuer-See mit n, Havana mit nn geschrieben sind. S. 23 ist die Peschel'sche Eintheilung der Inseln vorzuziehen. Der Druck könnte für den Schulgebrauch noch übersichtlicher sein.

Vielen der in größerer Anzahl erschienenen geographischen Leitfäden ziehen wir das Meyer'sche Buch doch vor und empfehlen dasselbe der Beachtung der Fachkollegen.

Bremen. Dr. W. Wolkenhauer.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 4.

Ausgegeben am 10. Mai 1880.

Stettin 1880.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Bitte.

Ich bitte alle Besitzer von Privatbibliotheken und alle Antiquare, welche Bücher mit dem eingeschriebenen Namen: „J. H. Voß", dem Ortsnamen: „Wandsbeck oder Otterndorf" besitzen, mir dieselben für eine in Voßens Studierstube hierselbst aufzustellende Bibliothek entweder zu schenken oder billig zu verkaufen und mir den Preis durch Postkarte anzugeben. Am werthvollsten würde sein bei der Uebersetzung benutztes Handexemplar der Homer-Ausgabe von Clarke sein.

Otterndorf. F. Vollbrecht,
Rector.

I. Abhandlungen.

Ueber die Gliederung des Deutschen Mittelgebirgslandes und die Bedeutung derselben für deutsche Cultur und Geschichte.*)

Zu den anerkannt schwierigsten Partien der physischen Geographie gehört die Behandlung der gebirgigen Theile Deutschlands, vor denen wohl schon mancher Lehrer rathlos gestanden hat, ohne einen Faden zu finden, der ihn glücklich und in einer ihn durchaus befriedigenden Weise hindurchführt. Ein Versuch, Ordnung in diese Materie zu bringen und die physischen Bedingungen mit der Cultur und Geschichte der betreffenden Terrain-Abschnitte in einige Beziehungen zu setzen, wird deshalb Einzelnen vielleicht nicht unwillkommen sein.

Zunächst bedarf es dazu einer Verständigung über den Begriff des „Deutschen Mittelgebirgslandes."

Man theilt jetzt wohl ziemlich allgemein das Europäische, die Alpen nördlich in einem Halbkreise umlagernde Mittelgebirgsland in einen westlichen, mittleren und östlichen Theil ein, denen im Süden, zum Theil unter gleichen Meridianen, die Gebirgsländer der drei südeuropäischen Halbinseln annähernd entsprechen. Den westlichen Flügel nennt man allgemein „Französisches Mittelgebirge", den

*) Die obige Abhandlung giebt im Wesentlichen einen Vortrag wieder, der am 14. Juni 1878 auf der ersten Wanderversammlung der Lehrer an den höheren Lehranstalten Nordalbingiens gehalten wurde und einiges Interesse erweckte. Benutzt sind zur Abhandlung abgesehen von den geographischen Handbüchern von Stein und Wappäus, Daniel, v. Klöden, Guthe u. a. namentlich v. Cotta, Deutschlands Boden 2. Aufl. Leipzig 1858; Kutzen, Das deutsche Land, 2. Auflage, Breslau 1867; Mendelssohn, Das germanische Europa, Berlin 1836; v. Dechen, Die nutzbaren Mineralien und Gebirgsarten im deutschen Reich, Berlin 1873; Zittel, Aus der Urzeit, München 1875; Riehl, Land und Leute, Stuttgart 1861; Guthe, Die Lande Braunschweig und Hannover, Hannover 1867; ferner zahlreiche Atlanten, namentlich Stieler's Hand-Atlas, v. Sydow's methodischer Handatlas, der Spruner-Mencke'sche historische Atlas, der physikalisch-statistische Atlas des deutschen Reichs von Andree und Peschel und vor Allem v. Dechen's treffliche geologische Karte von Deutschland, der ich recht weite Verbreitung wünschen möchte, nebst andern geologischen Karten.

östlichen „Karpatenland", den mittleren, weil er verschiedene und doch verwandte Länder oder Ländertheile umfaßt, verschieden. Vorsichtige Deutsche sprechen von einem centralen oder centraleuropäischen Mittelgebirge oder Mittelgebirgslande, damit sie, wenn sie von deutschem Mittelgebirge sprechen, nicht des Chauvinismus bezichtigt werden, wie dies bei Daniels berüchtigten „deutschen Außenländern" geschehen ist, die schließlich im Abgeordnetenhause sogar ein offizielles nicht unberechtigtes Dementi erhalten haben. Allein in diesem Falle scheint doch ein Mißverständniß viel ferner zu liegen. Denn es handelt sich hierbei um Bezeichnung eines physisch im Ganzen deutlich heraustretenden Terrainabschnittes im Norden der Alpen, in welchem deutsche Sprache und Cultur bei Weitem überwiegt. Da nun in der Wissenschaft der Grundsatz a potiori fit denominatio Anerkennung findet, so kann man wohl ohne Bedenken den von den meisten Geographen gebrauchten Ausdruck „Deutsches Mittelgebirge" oder „Deutsches Mittelgebirgsland" anwenden; der letztere ist aber immer dann zu wählen, wenn man, wie hier, darunter nicht nur die Gebirge, sondern auch die Hoch- und Tiefebenen und Stufenländer begreifen will.

Schwieriger ist die Begrenzung. Gegen das Französische Mittelgebirge hin giebt es nämlich keine scharfe Grenze, sondern es findet ein allmählicher Uebergang statt. Deshalb rechnen ältere Geographen den ganzen linksrheinischen Theil des Europäischen Mittelgebirges zu dessen französischem Westflügel. So Ritter, der in seinen Vorlesungen über Europa (herausgegeben von Daniel 1863, S. 265 ff.) die ganze Erhebung vom Süden der Vogesen bis zum Norden des Niederrheinischen Schiefergebirges dorthin zählt. Noch weiter geht Berghaus in seiner Länder- und Völkerkunde (Bd. IV, S. 13). Er unterscheidet nur einen westlichen und östlichen Theil des Europäischen Mittelgebirges, die sich in Deutschland treffen, und läßt den westlichen Theil vom Golf von Lion bis zur Emsquelle nach NNO. streichen, während der östliche Theil von da bis zum Donaudelta nach WSW. streichen soll. Er zählt also das ganze Niederrheinische Schiefergebirge zu dem, was man Französisches Mittelgebirge nennen könnte. Sollte hierauf nicht der in den früheren Verhältnissen begründete Respect vor dem übermächtigen westlichen Nachbar unbemerkt von Einfluß gewesen sein, der uns nach den neuesten Ereignissen in seiner früheren Stärke abhanden gekommen ist, wenn wir auch so vielen tüchtigen Eigenschaften

der Franzosen die gebührende Achtung nicht versagen? Jedenfalls müssen wir das ganze Niederrheinische Schiefergebirge (einschließlich der Ardennen), ferner den Wasgenwald und dessen nördliche Fortsetzungen für das deutsche Mittelgebirgsland in Anspruch nehmen, da sie zu den alten, zum Theil zu den ältesten und festesten Bestandtheilen desselben gehören und mit ihm schon verbunden waren, als Nordfrankreich aus den Fluthen noch gar nicht emporgetaucht war und die Bretagne und das Hochland von Auvergne, d. h. was damals vom eigentlichen Frankreich überhaupt vorhanden war, noch Inseln waren. Auch sind jene Gebirge nachher nicht wieder untergetaucht, während z. B. Nordböhmen wieder ins Kreidemeer versank.

Manche Geographen wie Daniel nehmen nun als natürliche Grenzen zwischen dem Französischen und Deutschen Mittelgebirgslande die Wasserscheide zwischen Maas-Rhein und den französischen Flüssen, also namentlich Argonnen, Maashöhen und Sichelberge an. Allein damit greifen sie schon in das geologisch, oro- und hydrographisch und schließlich auch culturgeschichtlich so hoch bedeutsame Pariser Becken ein, das rechte Haupt- und Kernland Frankreichs (sofern man geologisch von einem Frankreich sprechen kann). Reist man nämlich von den Hochvogesen nach Paris, so überschreitet man, abgesehen vom Granit und Urgebirge*) der Vogesen und ihren im Ganzen unbedeutenden Resten der paläolithischen Gesteine (des Alterthums der Erde), der Reihe nach sämmtliche mesolithische Formationen (des Mittelalters der Erde), dazu auch die älteren känolithischen Formationen (der Neuzeit der Erde), also die drei Etagen der Trias (Buntsandstein, Muschelkalk und Keuper), die drei des Jura, die zwei der Kreide, dazu die beiden des Eogen: schüsselförmig liegen alle diese Schichten über einander, die jüngsten zu oberst, die ältesten zu unterst, doch so, daß ihr Rand sich am höchsten emporhebt, in der Mitte Paris, dem deshalb bei dem Wechsel durchlässiger und undurchlässiger Schichten eine Fülle Wassers für seine artesischen Brunnen zuströmt. Muß man nun zwar dies Pariser Becken als eine sehr bedeutende geologische Einheit anerkennen, so entsteht aber doch die schwer zu beantwortende Frage, wie weit es reicht. Nach billiger Erwägung wird man es aber nur bis

*) Diese von den Geologen stark bekämpfte Bezeichnung der Gesteine der archäischen Periode wird wohl auf die gewichtige Autorität hin eines so ausgezeichneten Geologen wie v. Hochstetter ist (vgl. Leitfaden der Mineralogie u. s. w. S. 152 f.) gestattet sein.

zu den untersten Juraschichten ausdehnen können, weil die Trias in der im SO. dieses Beckens vorkommenden Form etwas spezifisch deutsches ist und sich auf den andern Seiten des im Ganzen 2500 □M. bedeckenden Pariser Beckens nicht mehr findet, während sich die Juraformation und die darüber liegenden Gesteine ringsherum ausgeprägt finden, der unterste Jura allerdings nur noch im NO., NW. und ganzen S. des Beckens, die jüngeren Formationen aber recht vollständig. Wesentlich auf der eigenthümlichen Natur dieses Beckens, welche eine angenehme hügelige Oberfläche der Landschaft bewirkt und minder fruchtbaren Sand mehr zurücktreten läßt, beruht übrigens der im Gegensatz zu der vielfach sandigen und unfruchtbaren Norddeutschen Tiefebene so fruchtbare und in sich übereinstimmende Charakter des nordfranzösischen Tieflandes, mit dem wiederum das gegenüberliegende Tiefland von Südostengland (das Londoner Becken), das ganz ähnlich zusammengesetzt ist, im Wesentlichen übereinstimmt; fast überall findet sich dort ergiebiges Acker-, Wiesen-, Garten- und Plantagenland. Nimmt man nun so das Triasgebiet im SO. des Pariser Beckens, das viel reichlichen Waldboden enthält, für das Deutsche Mittelgebirgsland in Anspruch, so stimmt damit im Großen und Ganzen auch die Bodenplastik überein. Die Grenze zwischen dem Trias- und Juragebiet liegt ungefähr bei Sierck, Courcelles, Lunéville und Mirecourt und zieht von da erst kurze Zeit nach SW. zum Plateau von Langres, darauf nach OSO. auf Basel zu. Das Plateau von Lothringen gehört danach als Nordwestabdachung zu dem Wasgenwald, also auch zu dem deutschen Mittelgebirgsland. Doch wachsen hier Französisches und Deutsches Mittelgebirgsland so zusammen, daß die Scheidung immer nur mit einiger Willkür erfolgen kann.*)

Südlicher giebt sich der (Schweizer) Jura als ein Grenzgebirge zu erkennen; er ist zwar ganz überwiegend, namentlich im Süden von französisch Redenden bewohnt. Auch liegt seine allmähliche Abdachung nach

*) Weder nach orographischen noch nach hydrographischen Gesichtspunkten läßt sich hier eine sichere Scheidelinie ziehen. Bei der Begrenzung des im Frankfurter Frieden von 1871 von Frankreich abzutretenden Reichslandes Elsaß-Lothringen hat also nur die Sprachgrenze einen Anhalt bieten können, die nur insofern überschritten ist, als das früher wesentlich französische Metz wegen seiner zur Befestigung vorzüglich geeigneten Lage nebst einigem anderen vom Deutschen Reich für seine Sicherung in Anspruch genommen ist. Mit Bezug auf Obiges muß man zugestehen, daß Metz auf französischem (jurassischem) Boden liegt: dafür ist Frankreich südlicher weit in das Triasgebiet eingedrungen.

Frankreich hin, dem auch seine größte Masse und seine höchsten Gipfel angehören. Da er aber durch das Thal des Rhone vom Französischen Mittelgebirge geschieden wird und im Deutschen Jura, der im Charakter seiner Gesteine und zum Theil auch in der Richtung mit ihm übereinstimmt, seine Fortsetzung findet, so behandeln ihn die Geographen mit Recht meistens im Zusammenhange mit dem Deutschen Mittelgebirgslande. Uebrigens sei doch darauf aufmerksam gemacht, daß er einen etwas fremdländischen undeutschen Charakter verräth. Aehnlich den Alleghanies besteht er bekanntlich aus ausgeprägten Ketten, welche gleich Falten im Gesteinkleide der Erde entstanden, als dieses wegen der Abkühlung und Zusammenziehung der inneren Erdtheile genöthigt war sich zu senken. Deshalb hat er hier, zumal er auch bis 1689 m (höher als irgend ein Deutsches Mittelgebirge) emporsteigt, manche schroffe Parthien und gestattet wenig Verkehr zwischen den einzelnen Längsthälern.*)

Nach Obigem sind wir also berechtigt, mit Guthe Ardennen, Vogesen, Lothringen und Jura zum Deutschen Mittelgebirgsland zu rechnen. Danach versteht sich von selbst, daß auch die Schweizer Hochebene dazu gerechnet werden muß, zumal sie sich von der Schwäbisch-Bairischen nicht trennen läßt.

Im S. bilden die Alpen die Grenzen, die mit steil aufgerichteten Schichten der Tertiärzeit (Neuzeit) enden.

Auch im O. ist die Grenze leicht zu finden. Denn das Karpatenland bildet eine in sich so fest geschlossene Gruppe, daß keiner seiner Theile in den Verdacht kommt, zum Deutschen Mittelgebirgsland zuzugehören. Mähren, d. h. das Marchland gehört dagegen zu letzterem, weil es mit Böhmen eine geologische und orographische Einheit bildet.

Da die einzelnen Glieder eines Landes meist durch den Charakter des Ganzen bedingt werden, so ist es erklärlich, daß auch das Deutsche Mittelgebirgsland, zumal es die Hauptmasse des deutschen Bodens bildet, die allgemeinen Züge desselben erkennen läßt.

*) Der deutsche Jura ist viel weniger excentrisch, viel gemüthlicher. Als Schwäbischer Jura nur 1011 m, als Fränkischer gar nur 701 m hoch, steigt er langsam aber sicher von SO. bez. O. nach NW. bez. W. zu einer Hochfläche an, um dann mit einer gewissen Entschiedenheit steil abzufallen, in Schwaben großentheils zu überaus lieblichen und fruchtbaren Thälern. Je mehr er sich Norddeutschland nähert, desto prosaischer wird er, obwohl man ihm mit dem lockenden Titel einer „Fränkischen Schweiz" zu Hülfe kommt. Selbst öden Kalk oben und dürren Sand unten kann er nicht ableugnen.

Es hat zunächst seinen vollen Antheil an der centralen Stellung des letzteren, welche als die physische Grundlage des deutschen Weltbürgerthums bezeichnet werden kann.

Es erfreut sich ferner einer gewissen dem Ost- und Westflügel gegenüber deutlich hervortretenden Mäßigkeit, die auch auf den Charakter seiner Bewohner einwirkt. Während sein höchster Punkt, die Schneekoppe nur bis 1601 m emporsteigt, ragen die viel wilderen und stärker zerklüfteten, steil zum Rhone abfallenden Sevennen, die auch vulkanisch durchstürmt sind, mit ihren kahlen Gipfeln bis 1757 m auf; sie haben in ihren engen Schluchten und Steinwüsten einst im Camisardenkriege Zufluchtsörter geboten, wie sie kein Deutsches Mittelgebirge stellen könnte, selbst nicht der mit Unrecht berüchtigte Böhmer Wald mit seinen im Ganzen so niedrigen Thälern. Noch mächtiger und schauriger ist das vulkanische Hochland der Auvergne, ein großartig ernstes Land, das nach französischen Geographen zur Andacht stimmt. Es erhebt sich bis zu 1886 m, ein Riese im Verhältniß zu Deutschlands vulkanischen Erhebungen.

Noch viel gewaltiger und schroffer gipfelt sich der Ostflügel empor, bis zu 2647 m. Wer einmal das Glück gehabt hat, auf dem höchsten ersteigbaren Gipfel desselben, der Lomnitzer Spitze, zu stehen, die nur 15 m tiefer liegt als der höchste Punkt, und die furchtbar steilen, zerrissenen, düsteren, über 1000 m auf einmal zu mächtigen Kesseln mit „Meeraugen" abstürzenden Felsen hinabzublicken, oder an dem Großen Fischsee in 1422 m Meereshöhe zu stehen, in dessen klarem, ruhigem Wasserspiegel sich eine großartige noch ca. 1200 m aufsteigende wenig bewachsene Felsenwelt in wunderbarer Farbenpracht abspiegelt, oder den steilen fast 1800 m hohen Felsen Muran zu erblicken, auf den im Sommer die Lämmer mit Leitern hinaufgeschafft werden, um auf demselbe Wege im Herbste wieder heruntergeholt zu werden, der weiß, daß sich dort Felsenmassen aufthürmen, die, an Schroffheit kaum hinter den Alpen zurückstehend, das Deutsche Mittelgebirge weit hinter sich lassen. Denn dies ist im Ganzen auffallend sanft und lieblich. Wilde, gleichsam leidenschaftliche Oberflächenformen fehlen ihm, wenn sie nicht etwa, in kleinerem Maße auftretend, zur Erhöhung der Romantik dienen. Der starre Stein ist fast überall mit Vegetation bekleidet. Wo es Wildniß giebt, ist es fast nur Waldwildniß, die nicht wenig zu der echt deutschen Waldfreudigkeit und dem kräftig entwickelten Natursinn der Deutschen beigetragen hat; auch auf

die Gemüthlichkeit und den Humor der oberdeutschen Stämme hat dies Einfluß gehabt: der naturlose Verstand und Witz ist der norddeutschen Tiefebene mehr vorbehalten geblieben. Auch die Sangesfreudigkeit haben die schön hallenden Berge in Oberdeutschland lebhaft entwickelt, während einige niederdeutsche Gebiete wenig Sanglust besitzen (Frisia non cantat). Zugleich hat der Umstand, daß die deutschen Gebirge dem Verkehr nur mäßige Schranken entgegenstellen, bewirkt, daß die Deutschen sich doch immer als ein Volk gefühlt haben, und daß ihr Nationalitätsgefühl ihnen schließlich die erforderliche politische Sicherheit wenigstens im Allgemeinen gewährt hat.

Am meisten springt im Vergleich mit dem Ost- und Westflügel des Mittelgebirges die reiche Individualisirung des Deutschen Mittelgebirgslandes ins Auge, die in einem gewissen Gegensatze zur Einförmigkeit der Norddeutschen Tiefebene steht und die physische Grundlage ist für den in der materiellen und geistigen Cultur so stark hervortretenden Individualismus der Deutschen. Das Karpatenland bildet in sich eine so fest geschlossene Einheit, daß in Folge dessen das Königreich Ungarn mit einer übermächtigen centralisirenden Tendenz dem so stark individualisirten Cisleithanien gegenübersteht und dadurch der Dualismus von Oesterreich mit einer gewissen physischen Nothwendigkeit herbeigeführt ist. In Bezug auf Frankreich aber möge es genügen an eine Stelle in Zittel's „Aus der Urzeit" zu erinnern. Dort heißt es (S. 496): „Die Geologie belehrt uns, daß deutscher Particularismus und französische Centralisation nicht nur im Charakter der Bewohner, sondern auch in der ganzen Configuration dieser Länder begründet sind. In Frankreich existirte seit der ältesten Zeit ein weites mehr als die Hälfte des ganzen Landes umfassendes*) Becken, dessen Centrum fast genau durch die Lage der Hauptstadt bezeichnet wird. Mit diesem Pariser Meer standen noch zur mittleren Jurazeit die Seebecken, welche das Centralplateau der Auvergne umgaben,**) in Verbindung und wurden erst später durch schmale Riegel von geringer Höhe davon getrennt. Deutschland dagegen besitzt nur in der Norddeutschen Ebene ein einheitlich geologisches Gebiet. Württemberg, Baiern und die mitteldeutschen Länder hatten vom zweiten geologischen Zeitalter an ihre eigenartige geologische Entwickelung und standen nur zeitweise mit dem Norden in Verbindung."

*) Diese Berechnung ist aber nicht genau; s. oben.

**) Es sind das Aquitanische und das Rhonebecken gemeint.

Und ähnlich lehrt Cotta (a. a. O. Bd. I, S. 3), es lasse sich geologisch wohl ein Spanien, England, Norwegen, Rußland, allenfalls ein Frankreich, Böhmen und Baiern (?!) nachweisen, aber ein Deutschland habe er immer vergeblich gesucht, es sei nur ein geologisches Conglomerat, nicht ein einheitliches Land — eine Behauptung, die freilich nicht frei von Uebertreibung ist.

Jene Mannigfaltigkeit tritt nun zunächst in den Gesteinarten hervor. Mit diesen ist bekanntlich das Deutsche Mittelgebirgsland so wohl assortirt, daß kein gleich kleines Land der Welt es in dieser Hinsicht mit ihm aufnehmen kann, wie viele kaum zu ahnende Schätze auch manche Länder, wie die Vereinigten Staaten, noch bergen mögen, und daß es dadurch wie zu einem Hauptsitz der Geologie prädestiniert zu sein scheint. Nun hat z. B. Cotta im Einzelnen sehr viele Nachweise davon gegeben, daß die Gesteinarten unmittelbaren Einfluß auf das Relief der Landschaft, den Baugrund, die Möglichkeit der Befestigung, den Quellenreichthum, den Wasserlauf, die Temperatur, die Vegetation und mittelbar dadurch auf alle Cultur haben. Dazu kommt, daß einzelne Mineralien, wie namentlich Steinkohlen, Metalle und gute Thonerden wie mit einem Zauberschlage ganze Industrien in das Leben rufen können. Nur über den Grad des Einflusses ist man verschiedener Ansicht. Zwar wird man jetzt wohl lächeln, daß Dr. Spengler 1852*) behauptete, nur auf dem reinen festen Granit Corsikas habe ein Mann wie Napoleon geboren werden können, und es sei kein Zufall, daß Luther, Mirabeau und O'Connell sich in Körperbildung ähnlich gesehen hätten und auf älteren Formationen geboren sein. Will er doch sogar allen Bewohnern älterer Formationen — ein höchst unbestimmter und werthloser Begriff — entschiedene körperliche, geistige und moralische Vorzüge zuschreiben. Und ebensowenig wird man wohl Cotta (a. a. O. II, 81) bez. Riehl beistimmen, wenn er sagt, daß wo die urweltlichen Revolutionen am tollsten gewirthschaftet und die mannigfaltigsten Steine durcheinander geworfen haben, auch das Volksleben am frühesten zerrissen und zersplittert sei und die Empfänglichkeit für die revolutionären Producte der modernen Bildung sich in die Risse gesetzt hätte. Aber anders hört es sich schon an, wenn man sagt, daß der rauhe, zerklüftete, bis 2700 m. aufsteigende Granit Corsicas, der zugleich mit Ursache ist, daß $^{3}/_{5}$ der

*) Cotta a. a. O. Bd. II S. 187 f.

Insel mit undurchdringlichem Walde bedeckt sind, nicht wenig dazu beigetragen hat, daß sich dort ein rauhes, stahlhartes Geschlecht von Männern bildete, die, an stete Uebung der Blutrache und Kämpfe gewöhnt, die höchste Fähigkeit der Leidenschaft und Energie entwickelt haben, und daß aus solchem Geschlecht, das auf der so viel sanfteren und lieblichen Trias Deutschlands gar nicht denkbar wäre — denn man wird doch wohl die mythischen Spessarträuber nicht hierherziehen — auch Napoleon hervorgegangen ist, oder wenn man daran erinnert, daß der Charakter der Schwarzwälder, der zur alemannischen Beweglichkeit ein gewisses ernstes, gehaltenes, energisches und an Altem zäher hangendes Wesen hinzubringt, in schöner Uebereinstimmung mit den erhabenen Formen des Schwarzwaldes steht, in dem der feste, kräftige Granit, der so oft großartig ruhige Formen der Landschaft und Vegetation erzeugt, eine bedeutende Rolle spielt. Dem aufmerksamen Beobachter kann jedenfalls nicht zweifelhaft sein, daß Sandsteine, Kalksteine, Schieferthon, Basalte, Granite u. s. w. ihre bodenständigen Culturen haben, ja, daß jede Cultur, namentlich die materielle, eine Function des Bodens ist, auf dem sie erblüht ist. Hat doch noch jüngst Prof. Kirchhoff in einem sehr interessanten Aufsatze „Das deutsche Land als Mitbildner des deutschen Volkes"*) darauf hingewiesen, daß auch körperliche Bildung und Gesundheit wie vom Bodenrelief so zum Theil auch von den Gesteinarten abhängt, daß z. B. große Leute sich in Schwaben, Hessen und Baiern namentlich in den hochgelegenen Theilen finden, was mit der dünnen oft jäh wechselnden Witterung in Verbindung steht, daß Kropf und Cretinismus oft durch Gyps- und Magnesiagehalt des Bodens bedingt scheinen, dagegen vor Jodgehalt, also auch dem Meere, fliehen, während sie durch steilwandige Kessel, in denen sich die Luft leicht verfängt und stockt, begünstigt werden, daß Fieber an sumpfige Niederungen gebunden ist. Ferner hat man auch beobachtet, daß Phtisis durch Kalk- und Kreideboden begünstigt wird,**) wohl weil sich aus diesen Gesteinen leicht ein der Lunge sehr schädlicher Staub bildet. Ist aber so der Einfluß der Gesteine auf das Maß der Gesundheit und Krankheit dargethan, so darf man

*) Er ist, wenn ich nicht irre, im Juliheft der Deutschen Revue 1878 erschienen, die mir augenblicklich nicht zur Hand ist.

**) Vgl. auch Cotta a. a. O. Bd. 2. S. 188, wo sich überhaupt (schon von S. 184 ab) manches über den Einfluß von Gesteinen auf Krankheiten findet, freilich auch Veraltetes.

wohl schließen, daß auch vielfach ein nicht bemerkter Einfluß der Gesteine, namentlich ein mittelbarer, auf Naturell und Charakter stattfindet. Und jedenfalls müssen wir annehmen, daß der Reichthum und die Vielgestaltigkeit deutschen Lebens auch in ursächlichem Zusammenhange mit dem der Gesteine steht.

Von nicht geringerer Wirkung ist zweitens die Mannigfaltigkeit der Oberflächenformen und Erhebungsrichtungen. Aber sie ist es zugleich, welche die Gliederung des deutschen Mittelgebirgslandes so sehr erschwert. Bedeutende Geographen haben daher auf eine solche fast ganz verzichtet. Im Handbuche von Stein und Wappäus, wo man doch vor Allem Auskunft suchen sollte, sind, ähnlich wie bei Berghaus nur das gallo-fränkische System, zu dem auch das Niederrheinische Schiefergebirge gerechnet wird und das Hercynische unter 24 Einzelnummern aufgeführt. Sorgfältig erwogen und in vieler Hinsicht beifallswerth ist die Gliederung, mit der Klöden im Jahre 1852 in seinem Handbuche hervortrat, indem er zugleich den beherzigenswerthen Grundsatz aufstellte, es müsse die Gruppirung theils nach der äußeren Zusammengehörigkeit, theils, und zwar in manchen Fällen entscheidender, aus innern Gründen der gleichartigen Zusammensetzung und Entstehung erfolgen*); auch die von Guthe befolgte Gliederung hat etwas Ansprechendes; in beiden Fällen scheint aber der empirische Standpunkt noch nicht ganz überwunden zu sein. Daniel, im Wesentlichen mit der schon früher von Kutzen gegebenen Eintheilung übereinstimmend, unterscheidet 3 Hauptgebiete, 1) das nördliche Vorland der Alpen, 2) die mittleren Stufenlandschaften des deutschen Berglandes, 3) das norddeutsche Bergland, das er mit dem „Hauptkamm des deutschen Mittelgebirges" (außer im W.) beginnen läßt. Die einzelnen Theile zählt er gleich Kutzen mehr empirisch auf.

Glaubt man nun dieser letzteren in die Augen springenden Eintheilung, die namentlich auch eine beachtenswerthe Grenze zwischen Nord- und Süddeutschland giebt, in Frieden sich erfreuen zu können, so wird man von den Geologen belehrt, daß sie nichts werth ist, weil diese, zuerst der scharfblickende Leopold von Buch in seinen geognostischen Briefen die gewiß sehr interessante Beobachtung gemacht haben, daß alle Gebirgserhebungen Deutschlands vorwiegend von SW. nach NO. oder von S. nach N. (bez. von SSW. nach NNO.) oder

*) Vgl. Handbuch Bd. II S. 82

von SO. nach NW. streichen. So sagt z. B. von Dechen (a. a. O. S. 6), jene Eintheilung, wonach Deutschland zerfallen solle in ein Tiefland, Hügelland, Gebirgsland oder Mittelgebirge, Gebirgsstufen und Alpenland, sei, weil sie die Beziehungen ausschließe, welche die Oberflächengestalt mit dem innern Gebirgsland verbinden und daher dessen Eigenthümlichkeiten nicht hervortreten ließe, ein rein mechanisches Hülfsmittel, um eine große Mannigfaltigkeit von Thatsachen zu ordnen und in gewisse Abtheilungen zu bringen, wodurch die Einsicht mehr verdunkelt als befördert werde. Nach streng wissenschaftlichen Prinzipien sollen dagegen nur 3 Erhebungssysteme unterschieden werden 1) das Niederländische (Niederrheinisch-Westfälische) mit dem Saar-Nahe-Gebirge als Uebergang zu 2) dem Rheinsystem; dies zerfällt in a) die beiden Ränder des Rheinthals bis zur Hardt und zum Odenwald, b) die nördliche Fortsetzung von Spessart und Rhön bis Solling und Egge; 3) das Hercynische System. Dies hat einen ausgeprägten nördlichen und südlichen Rand, die beide nach NW. hin convergiren, um schließlich im Teutoburger Wald und der Weserkette einander ganz nahe zu kommen. Zwischen beiden ziehen sich Erhebungen hin, in denen die Richtung des Niederländischen Systems zum Ausdruck gelangt: so Erzgebirge, Fichtelgebirge, Frankenwald, südlicher Thüringer Wald u. a. Sie sind gleichsam Ueberreste der Oberflächenformen einer früheren Zeit, abgeschwächt durch die zur Oberherrschaft gelangten neuen Formen. Hie und da taucht auch die westliche Richtung der Alpen, die nordsüdliche des Rheinsystems dazwischen auf; das große süddeutsche Dreieck nimmt Theil an den nahen Erhebungen. Die Richtung des Schwäbischen Jura ist das Mittel der Wirkung zwischen Alpen- und Rheinsystem, die des Fränkischen Jura das Mittel zwischen Rhein- und Hercynischem System. Dies letztere aber scheint sich unter der Erde in Norddeutschland noch weithin fortzusetzen und dort unter anderem auch den Flüssen ihren Lauf anzuweisen. Das Niederländische System scheint das älteste, das Hercynische das jüngste zu sein.

Diese Beobachtungen sind, wie ein Blick auf die Karte lehrt, richtig und geologisch höchst werthvoll: leicht erkennt man auf einer guten geologischen Karte (wie der v. Dechen's) auch die Stellen, in denen jene Systeme auf einander gewirkt haben. Am interessantesten ist in dieser Hinsicht die Stelle, an der sie alle drei zusammengetroffen zu sein scheinen, jener innerste Winkel, in welchem die Basalte des

Vogelsberges, der Rhön und des Nordhessischen Berglandes auf mächtige unterirdische Kräfte weisen.

Allein wenn wir nun hierdurch wichtige geologische Aufschlüsse erhalten und erfahren, in welcher Richtung hier einst die Kräfte der Erdoberfläche gearbeitet haben, so ist es darum doch noch nicht nothwendig, diese Gesichtspunkte, die wesentlich auf der verschiedenen Streichungsline der Erhebungen beruhen, zum Prinzip der geographischen Gliederung des Landes zu machen. Denn zunächst tritt diese Richtung doch nicht überall vollkommen ausgeprägt hervor, ganz scharf nur im Niederrheinischen Schiefergebirge, das kein Geograph mehr zerreißen wird, mangelhaft im Rheinsystem, wo z. B. sehr junge Basalte und Sandsteine in ganz unregelmäßiger Weise zwischen die sehr breit ergossenen Gesteine der Trias, in denen man vielfach kaum eine Richtung erkennt, eingelagert sind, vielfach unterbrochen im Hercynischen System, in welchem theils verbindende Glieder auf weiten Strecken fehlen, theils die Querketten zum Theil eine ebenso bedeutende Rolle spielen, wie die Hauptketten, theils die in einer Richtung streichenden Züge aus den verschiedenartigsten Gesteinarten aufs bunteste zusammengesetzt sind; sowohl Nord- wie Südrand des letzteren Systems bieten eine wahre Musterkarte verschiedener Gesteine und Oberflächenformen. Die Gleichheit der Gesteinarten, wie solche z. B. großentheils zwischen den Gesteinen des Hercynischen und Rheinsystems stattfindet, die sich zum Theil zu gleicher Zeit gebildet haben müssen, ist vielfach von größerer Wichtigkeit, als die Uebereinstimmung in den Streichungslinien.*) Und wo jene Richtungen sich, wie im Hercynischen System gitterförmig verschränken, da können nicht einmal die Geologen ihrem Prinzipe ganz getreu bleiben, weil sie im Einzelnen schließlich kaum noch überall mit Sicherheit zu sondern vermögen, geschweige denn daß die Geographen, die doch immer die Beziehung der Erde zu der Cultur, die als ihre Function erscheint, im Auge behalten müssen, diesem Prinzip folgen könnten. Haben einmal die elementaren Kräfte in Deutschland so bunt und so im Kleinen gewirthschaftet, daß nun die

*) Uebrigens spielt die Streichungslinie selbst bei Gebirgen, die entschieden als Einheit aufgefaßt werden müssen, nicht immer eine solche Rolle, wie es nach den obigen Deductionen der Geognosten scheinen könnte. Man denke z. B. an Alpen und Karpathen. Und in manchem „Erhebungssystem" spielen die Glieder eine wichtigere Rolle als das Ganze. Harz, Riesengebirge bez. Sudeten sind starke geographische Individualitäten, der Nordrand des Hercynischen Systems gar nicht. Vgl. auch Peschel, Abhandlungen u. s. w. (her. v. Löwenberg) I, S. 350, 433.

Oberflächenformen wie durcheinander geworfen scheinen, daß man, wie bei Palimpsesten, die ursprüngliche Schrift zum Theil gar nicht mehr erkennen kann, so wird der Geograph zwar mit hohem Interesse nach dem Ursprunge fragen, und dem Geologen, der ihm diesen aufweist, bestens danken, aber er kann das in gewisser Hinsicht für ihn zufällige Ergebniß jener Kräfte nicht danach gliedern, wie diese allmählich in bestimmten Richtungen aufgetreten sind, zumal sich über sie viel zu wenig Gewisses sagen läßt. Aber die gegenwärtige Bodenplastik, die gesammten oro- und hydrographischen Verhältnisse sind für den Geographen sehr bestimmte und reale Größen, die er nur da in den Hintergrund treten lassen kann, wo ihm sichere Nachweise darüber gegeben werden, inwiefern ihre gegenwärtige Configuration und Gliederung durch andere Umstände, z. B. auch geologische mitbedingt ist. Dazu giebt es bei der Gliederung der Bodenplastik secundäre Momente, die mindestens als Indicien zur Beurtheilung in Betracht kommen können. Denn zuweilen zeigt sich, daß Völker oder Stämme durch Niederlassung, Handel oder Strategie eine praktische sehr deutliche Probe machen, wo ein wichtiger neuer Terrainabschnitt beginnt. Die im deutschen Mittelgebirgslande wohnenden Völker und Stämme haben sich nun kaum irgendwie an die Erhebungssysteme gebunden, wohl aber, soweit dies möglich war, Landschaften eingenommen, die eine Art geographischer Einheit bildeten. Selbst jene Eintheilung in Reichskreise, deren Werth auch Ranke betont hat, folgt im Allgemeinen geographischen Grundlagen. Sind aber die Stämme von letzteren abgewichen, so sind sie dabei doch auch oft durch natürliche Ursachen und Wege geleitet worden, wie wenn die Baiern durch die bequeme Kreidebucht der Naab frühzeitig in den Nordgau und auf und über den sehr sanft ansteigenden Fränkischen Jura gelockt sind, wobei sie freilich zugleich ein geschichtliches Motiv, der Wunsch einer Sicherung gegen die Slaven, leitete. Mag daher für die Geologie die oberste Frage die nach den Erhebungssystemen sein, so ist für die Geographie, die Physisches und Ethnisches verbindet, in Bezug auf die Gliederung eines Landes die Frage wichtiger, welche natürlichen Landschaften in einem Lande vorhanden sind. Hierbei werden Grenzgebirge im Allgemeinen mit denjenigen Landschaften in Beziehung zu setzen sein, nach denen sie ihren allmähligen, sich länger erstreckenden Abfall haben, z. B. der Böhmer Wald mit Böhmen, das Erzgebirge mit Sachsen, der Thüringer Wald mit Thüringen.

Ehe jedoch die Gliederung des deutschen Mittelgebirgslandes nach Landschaften gegeben wird, möge noch der Hauptgliederung gedacht werden, die ein geistreicher Schriftsteller, der in oft sehr feinsinniger Weise den Beziehungen zwischen Land und Leuten nachspürt, Riehl, mit einem gewissen Eifer verfolgt (a. a. O. S. 155 ff. Die Dreitheilung in der Volkskunde Deutschlands). Zwar geht er von socialen Gesichtspunkten aus, behandelt aber doch auch die Länder, wenn nicht streng geographisch, so doch nach ihrer Disposition für die Cultur, so daß wir ihn nicht unbeachtet lassen dürfen. Er behandelt, worin wir ihm schon folgen müssen, das deutsche Land im Ganzen. Er hat nun im Grunde nur zwei Farbentöpfe, den einen für die guten Bewohner Norddeutschlands und des hochgebirgigen Süddeutschlands (einschließlich der Hochebenen), den andern für die schlechten und verkommenden Bewohner des mitteldeutschen Berglandes, unter denen er keinen Unterschied macht; nur kommen die Südwestdeutschen besonders schlecht fort, während andere sonst z. B. die Schwaben zu den ausgezeichnetsten deutschen Stämmen zu rechnen gewohnt sind. Die boni viri, starke Charaktere, wohnen im centralisirten, die charakterlosen mali im individualisirten Lande. Die Grenzlinien des letzteren, sagt Riehl, ließen sich allerdings nicht mathematisch streng ziehen, sie hüben schmal im O. in Schlesien an und verbreiteten sich dann, nach W. streichend, stark nach N. und S., etwa bis Aachen und bis zum Bodensee oder in die westliche Schweiz (S. 174). Böhmen gehört wegen seines Massivs zum centralisirten Lande. Nun bringt er allerdings, unter manchen Ungenauigkeiten im Kleinen, zahlreiche überraschende Aehnlichkeiten zwischen Norddeutschland und seinem centralisirten Süddeutschland zu Stande. Beide haben nach ihm einförmige massenhafte Bodenformen (die Erzherzogthümer Oesterreich?!), große, nach einer Richtung sich erstreckende Wasserläufe, schwere feuchte oder rauhe trockene, jäh wechselnde Witterung, manche Oedungen, Moore und Haiden, dazu manche unfruchtbare Stellen, die nie dauernd besiedelt werden können, einförmig aus Laub- oder Nadelholz bestehende Wälder, dazu ausgedehnte Flächen mit geselligen Gewächsen (Wiesen, Weiden, zum Theil mit ausgezeichneter Viehzucht, Getreidefluren, Kartoffelfelder u. a.); in beiden spielt die neuzeitliche Geschichte ihre Hauptrolle und sind die bedeutendsten Staaten entstanden, die nach O. hin germanisirt haben; Weltbahnen ziehen hindurch; die Dialekte sind scharf ausgeprägt, die Bewohner conservativ (Adel, Katholiken und Strengkirchliche, Zünftler,

Monarchisten!), dünn vertheilt, doch in starker Zunahme begriffen, die Israeliten sind, außer im Polnischen, nicht zahlreich: der Großgrundbesitz ist bedeutend, die Städte sind groß, die Dörfer aber auch wahre Dörfer, die Bevölkerung hat einen einheitlichen Charakter und viel Stammesbewußtsein, die Landleute sind stolz auf ihre Wohlhabenheit und halten etwas auf Stammbaum und geschlossenes Familiengut. In Mitteldeutschland giebt es dagegen sehr unruhiges zersplittertes Land, bunt durcheinander geworfene Gesteinmassen, Berge, von denen aus man 8—10 Staaten sehen kann, Dachtraufen, deren Wasser nach zwei Meeren hin abfließt — so verschiedene Richtung haben hier die Gewässer; die Luft ist mild (Vogelsberg, Rhön, Westerwald u. s. w.?) und macht die Menschen weich (Hessen, Schwaben!!); es giebt keine Oedungen (Vogelsberg, Rhön, Westerwald u. a.?), Alles ist für Cultur gewonnen (?!); die Wälder sind bunter zusammengesetzt (Schwarzwald?!) und werden zum Theil schmählich behandelt, z. B. in den Haubergswirthschaften und Eichenschälungen; Obstpflanzungen, Handels- und Kunstgärtnerei sind ausgedehnt, die Pflanzenarten sind zahlreicher, doch nicht so gesellig; hier ist der Hauptsitz der mittelalterlichen Geschichte gewesen; diese Gegenden sind am frühesten gebildet und auch Hauptstätte der mittelalterlichen Architektur und Poesie (Tirol und Oesterreich nicht?) gewesen, sie haben sich auch in neuerer Zeit durch Humanismus ausgezeichnet, aber es giebt jetzt hier nur kleinere Staaten: nach W. hin ist hier deshalb immer mehr deutsches Land verloren gegangen, es finden sich hier nur mehr Localbahnen (?!), die Dialekte sind aus einer Mischung hervorgegangen (das Alemannische, das Fränkische?!); der Grundbesitz ist zerstückt, es giebt keine grundbesitzende Aristokratie, die Menschen, namentlich auch die Landbewohner, sind ausgelebt (?!), dabei wohnen sie dicht gedrängt, so daß sie jetzt nur um weniges zunehmen (im sächsischen Bergland?!), und sind zu Neuerungen geneigt; die Israeliten sind zahlreich (Württemberg und Baden?). Die Städte sind klein (Dresden, Stuttgart, Frankfurt a. M.?), die Dörfer wollen Städte spielen (die schwäbischen? risum teneatis amici); das Volk hat seinen Stolz verloren (?!) und schämt sich seiner Sitten (die Schwarzwälder?!); überall Zeichen des Verfalls. Doch prophezeit Riehl, daß Mitteldeutschland sich finden werde.

Es lohnt nicht, die vielen Unrichtigkeiten, die sich Riehl in Verfolgung eines geistreichen Gedankens hat zu Schulden kommen lassen, im Einzelnen nachzuweisen, sie sind zum Theil oben kurz angedeutet,

zum Theil, wie in Bezug auf die Eisenbahnen, ist Riehl auch durch die neuere Entwickelung der Cultur überholt. Vor Allem leidet seine Darstellung in hohem Maße an Uebertreibung. Nicht im mindesten wird er dabei der reichen Gliederung Mitteldeutschlands gerecht. Ferner verkennt er ganz die übereinstimmenden Züge im Charakter der süddeutschen Landschaft und ihrer Bewohner, der Alemannen, Schwaben, Baiern und Oesterreicher, während er andrerseits für den himmelweiten Unterschied zwischen Alpen und Norddeutscher Tiefebene, zwischen Aelpler und norddeutschem Bauern kaum ein Auge hat. Der gesunde Stamm der Riehlschen Betrachtungen besteht wesentlich nur darin, daß sich zwischen der Norddeutschen Tiefebene und der Schwäbisch-Bairischen Hochebene, zum Theil weil sie Ebenen sind, überraschende Aehnlichkeiten finden, und daß die großstaatliche Bildung Preußens und Oesterreichs, die aber nur zum Theil in physischen Verhältnissen begründet ist, jenen Ländern eigene kraftvolle, mehr conservative Züge eingeprägt hat, die hinwiederum zum Theil auch durch den Boden begünstigt sind, obgleich Oesterreich, Land und Volk, viel stärker individualisirt ist als Altpreußen. Daß aber die Riehlschen Ideen so üppig in's Kraut geschossen sind, erklärt sich wohl daraus, daß sie theils ein scharfer Ausdruck seiner conservativen Gesinnung, theils zu einer Zeit entstanden sind, da die Triasidee besonders im Schwunge war. Zu dieser sollten sie wohl eine Art geographischer Basis bilden.

Die angemessenste Gliederung des Deutschen Mittelgebirgslandes ergiebt sich namentlich aus einer Combination einer guten geologischen Karte, wie der von Dechen'schen, und einer guten orographischen. Sie findet sich dort zum Theil wie mit greifbarer Deutlichkeit eingetragen. Und es ist die Frage dieser Gliederung keine pedantische, da doch unbestreitbar Gruppen vorhanden sind, die zur Gliederung auffordern, und jeder, der die Geographie wissenschaftlich auffaßt, daher auch zu einer wissenschaftlichen Behandlung dieser Frage genöthigt ist.

Nach orographischen und geologischen Gründen glaube ich nun zunächst an der Eintheilung in drei von S. nach N. auseinander folgende Regionen festhalten zu dürfen. Diese Eintheilung ist zunächst schon durch die mittlere Erhebung begründet: das Land fällt nach N. hin ab. Die subalpine Stufe zwischen Alpen, Jura und Donau ist im Ganzen die höchste und bildet also eine Oberstufe. Die Schweizer Hochebene ist z. B. im Ganzen ca. 450 m., die Bairisch-Schwäbische ca. 500 m. hoch. Die mittlere Region, die bis zu

jener Gruppe von Gebirgen reicht, die in einer allerdings vielfach als zufällig erscheinenden Reihe von den Ardennen bis zu den Sudeten ziehen, enthält schon viele sehr tief eingesenkte Stellen, aber auch noch ca. 150 □M. die über 700 m aufsteigen, in der nördlichen (norddeutschen) Region nördlich jener Reihe finden sich nur noch ca. 80 □M. von dieser Höhe, die Berge werden zuletzt zu Hügeln, die wie Halbinseln mit vorgestreuten Berginseln in der Ebene liegen.

Aber außerdem hat auch jede dieser drei Regionen ihren eigenthümlichen Charakter. Die südliche subalpine Region, die jetzt wohl allgemein als physische Einheit gefaßt wird, enthält das Alpenvorland, das im Ganzen übereinstimmenden Charakter trägt. Es ist zum großen Theil aus Alpentrümmern aufgebaut, da hier noch in der späteren Tertiärzeit das Helveto-germanische Meer (Molasse-Meer) fluthete, das damals vom Mittelmeer an den ganzen Nordrand der Alpen und Karpaten begleitete und auf dessen Boden sich jene Alpentrümmer absetzten; sie haben noch manche Hügel und Berge geschaffen, ohne doch den Charakter der Ebene verwischen zu können. Später sind bedeutende diluviale Bildungen (der Jetztzeit) hinzugetreten. Die Hauptmasse nimmt das Donauhochland ein.

Die mittlere Region enthält mehrere breite Gebirgsrücken von zum Theil beträchtlicher Höhe (Wasgen-, Schwarz- und Böhmer Wald) mit mehr oder weniger starken granitischen oder Urgebirgsgrundstücken; auch der massige Aufbau des deutschen Jura ist bedeutungsvoll. Dazwischen liegen Stufenlandschaften oder Platten, die von W. nach O. immer höher hinaufsteigen, aber zuletzt wieder fallen (das Lothringische, Schwäbische, Fränkische, Oberpfälzische, Böhmische, Mährische Stufen- oder Plattenland. Schon wird gleichsam die Norddeutsche Tiefebene durch die tieferen Einsenkungen der Rhein- und Marchebene anticipirt. Auch im N. liegen erhebliche Niederungen an dem Main, der Eger und Elbe. Ein großer Theil dieses Landes, namentlich Lothringen, Pfalz, Schwaben, Franken, Oberpfalz lag noch unter den Fluthen des Weltmeers (gegen Ende der Triasperiode), als sich in der nördlichen Region zwischen den compacten Massen der Erhebungen nur noch Seen befanden. Ja das Kreidemeer, das die nördliche Region nur am Rande umspült hat, ist in der mittleren Region tief in Böhmen und bis in die Oberpfalz eingedrungen.

Die nördliche Region erhält einen ausgeprägten Charakter schon dadurch, daß sie im Ganzen unmittelbar, doch allmählich, zur

Norddeutschen Tiefebene übergeht, so daß sie in Folge dessen in die Sphäre der letzteren eingetreten ist. Sie bildete in der ältesten Zeit den südlichsten Theil des eigentlich deutschen Landes, da südlicher gallische Stämme wohnten. Neuerdings hat der große norddeutsche Tieflandsstaat diese Region größtentheils in Besitz genommen oder in größere Abhängigkeit von sich gebracht, ist aber nur ganz sporadisch über sie hinausgedrungen, weil er Süddeutschland als ein eigenes Gebiet respectirt hat. Die Bewohner dieser Region, obwohl ganz überwiegend Oberdeutsche, sind doch in Charakter und Sprache den Norddeutschen schon ähnlicher. Das Niederrheinische, Hessische, Thüringische, Meißensche, Schlesische enthalten manche niederdeutsche Formen. Einige Niederdeutsche sitzen auch wirklich schon zwischen den Oberdeutschen, z. B. im Sauerland, im Harz- und Wesergebiet. Nur hier (einschließlich des Saar-Nahe-Gebirges) finden sich, abgesehen von Böhmen, reichlich Steinkohlen, die Basis zu einer schwungvollen Fabrikation und Industrie, welche diese nördliche Region der Norddeutschen Tiefebene in ihrer Cultur viel ähnlicher macht als Süddeutschland. Uebrigens ist diese Region bunt zusammengesetzt. Sie enthält zwar noch einzelne bedeutende Kämme und im W. ein sehr ehrwürdiges Massiv, in der Mitte kleinere, (Lausitzer Bergland, Erzgebirge, Harz u. a.), aber zum Theil werden die Kämme immer schmaler, zuletzt dünne Ketten, über die wohl der Länge nach ein Weg führt (Rennstieg, Weg auf der Egge!); zuletzt machen diese Gebirge nur deshalb, weil sie unmittelbar aus der Ebene aufsteigen noch den Eindruck von Gebirgen. Zum Theil ist das Berg- und Hügelland auch, wie an der mittleren Weser, fast schachbrettartig geordnet. Große Stufenlandschaften fehlen, sie schrumpfen zu Becken wie das Thüringer Becken, Kesseln oder Mulden, wie vielfach an der Weser, zusammen, das Tiefland dringt wirklich schon in großen Buchten (Bonner, Münstersche, Leipziger Bucht!) in das Bergland ein.

Nicht minder wichtig ist nun aber die Scheidung des Mittelgebirgslandes in einen westlichen, centralen und östlichen Theil.

Der westliche Theil hat seine Ostgrenze im Ganzen am Rhein und am Ostrande des Niederrheinischen Schiefergebirges (von der Wetterau über das Lahnthal bei Gießen und Marburg nach N.). Fast überall hat sich hier noch der Einfluß der westlich wohnenden Völker geltend gemacht. Man kann es im Recht (code Napoléon),

der Religion und den geschichtlich politischen Verhältnissen verfolgen. Die Schweiz hat sich ganz losgelöst vom Deutschen Reich, der mittlere Theil, Elsaß-Lothringen, ist erst jüngst zurückgewonnen.

Der centrale Theil war großentheils noch Meer, als die andern Theile, der westliche und östliche, schon fast ganz ausgebildet waren (beim Beginn der Triasperiode). Der Boden wird überwiegend von der Trias gebildet, welche, seit Elsaß-Lothringen zurückgewonnen ist, sich in ihrer mitteleuropäischen Form (Buntsandstein, Muschelkalk, Keuper) nur in Deutschland normal entwickelt findet und hier sehr große Räume einnimmt. Im übrigen Mitteleuropa fehlt mindestens ein Glied; außerhalb Mitteleuropa ist sie ganz anders zusammengesetzt. Sie hat, obwohl dem Buntsandstein noch eine gewisse Großartigkeit zukommt, doch im Ganzen ruhige Formen und oft horizontale Lagen. Der Buntsandstein, aus dem zahlreiche Dome und Schlösser (Dome zu Mainz, Worms, Speier, Freiburger und Straßburger Münster, Heidelberger Schloß) erbaut sind, ergiebt den herrlichsten Waldboden, der Muschelkalk trägt auch manche schöne Getreidefluren, enthält aber, wie im Eichsfelde und bei Jena auch sehr öde Parthien, der Keuper erweist sich als trefflich für intensive Gartenzucht geeignet (Erfurt, Bamberg, Stuttgart). Dagegen fehlen fast alle Steinkohlenlager, die im westlichen und östlichen Theile eine so hervorragende Rolle spielen, und es könnte sich daher wohl ereignen, daß diese Gegenden, weil sie von Fabrikindustrie mehr frei bleiben, im Gegensatz zu Riehlschen Anschauungen, bald den Eindruck der am mindesten von moderner Cultur zerfressenen machen werden. Es ist daher bezeichnend, daß gerade hier diejenigen Stämme wohnen, die am reinsten deutsch verblieben sind, darunter solche, welche, wie Hessen und Thüringer ihre Sitze seit alter Zeit nie verändert haben, und daß die wenigen Spuren slavischer Eindringlinge (Serben u. a.) längst verwischt sind. Hier namentlich haben die großen Kaisergeschlechter der Sachsen, Franken und Hohenstaufen geschaltet und ihre Hauptsitze gehabt. Die Ostgrenze dieses Theiles zieht sich von der scharf abgezeichneten Leipziger Tieflandsbucht zum Naabthal und dann zum Inn.

Im östlichen Theil treten unter den Steinen Granit, Urgebirge und Quadersandstein am meisten hervor. Die Trias fehlt im O. des Meridians von Leipzig völlig, die jurassischen Bildungen fast völlig, das böhmisch-mährische Massiv spielt eine ganz präponderante Rolle. Es bildet überhaupt das am schärfsten abgegrenzte Land auf

deutschem Boden. Die Deutschen sind hier mannigfach mit den Slaven gemischt, die nach Böhmen die westlichste Sprachhalbinsel vorschieben und zwar eine recht große. Im Mittelalter haben hier namentlich wichtige Marken gelegen: Lausitz, Meißen und die bairische Ostmark.

Es mögen sich hier noch kurze Andeutungen über die einzelnen Glieder anreihen, die man bei jener doppelten Dreitheilung erhält:*)

Ia. In der südlichen Region ist die Schweizer Hochebene ein abgelegenes Stück des deutschen Mittelgebirgslandes. Auch ihrer Natur nach ist sie eigenartig. Sie ist so schmal, daß sie fast nur als ein großes Längenthal zwischen den Alpen und dem sie westlich begrenzenden, politisch mit ihr großentheils verbundenen Jura erscheint und daher leicht zu vertheidigen ist. Der Boden ist vorwiegend aus Gesteinen der Molasse gebildet, die sich auch in die Voralpen hineinziehen (Nagelflue findet sich z. B. reichlich am Rigi und erhebt sich im Albis bis zu 918 m hoch). Daher ist das Land sehr hügelig, viel fruchtbarer und abwechselungsreicher als die Schwäbisch-bairische Hochebene. Seine Loslösung von Deutschland ist gewissermaßen im Boden vorgezeichnet. Der Rhein bildet namentlich mit seinem reißenden Laufe von Schaffhausen bis Basel eine gute Grenze.

b. Die Schwäbisch-bairische Hochebene ist, da sie ca. 50 m höher, ferner nördlicher und minder geschützt liegt, als die Schweizer Hochebene, rauher, auch, da sie später aus dem Wasser emporgetaucht und mit vielem Kalkgruß überschüttet ist, minder fruchtbar, massiger und ebener, darum ist sie aber auch besser geeignet gewesen, Sitz einer nicht zu unterschätzenden politischen Macht zu werden. Das alte Herzogthum, das neue Königreich Baiern haben sich größere Macht erworben, als irgend eine andere Landschaft Süd- oder Mitteldeutschlands. Daß sich die Alemannen im Südwesten dieser Hochebene behauptet haben, hat seinen Grund darin, daß sich dieser zum Boden-See, einem Hauptalemannengebiet abdacht; in den bairischen Alpen liegt z. B. der Scheitelpunkt zwischen Boden-See und Salzach bei Wertach, 1/5 vom Boden-See, 4/5 von der Salzach entfernt. Im W. des Boden-Sees verschmelzen verschiedene Oberflächengebiete, Hochebene, Jura und Schwarzwald fast ununterscheidbar mit einander,

*) Ausführlicher ist das deutsche Mittelgebirgsland nach dieser Gliederung behandelt in dem von mir herausgegebenen Leitfaden der Erdkunde für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten. Gütersloh und Leipzig. 1879. C. Bertelsmann S. 207 ff.

wozu jene Thatsache ein hochinteressantes Seitenstück bildet, daß die Donau bei Immendingen einen unterirdischen Arm absendet der später als Aach zu Tage tritt und in den Boden-See fließt. Die jetzige Südwestgrenze von Baiern liegt an der Iller ganz nahe der Wasserscheide; die alte Südwestgrenze des bairischen Volksstammes liegt am Lech und gewährte durch die bekannten Sümpfe am Unterlauf dieses Flusses, ferner durch andere unfern des oberen Laufs, der reißend ist, guten Schutz.

c. Im östlichen Theil ist das Oesterreichische Bergland die natürliche Fortsetzung dieser Hochebene, weist aber nur noch schwache Erinnerungen an den Hochebenencharakter auf, da sich hier wohl die Donau immer tiefer eingewühlt hat. Doch liegt die Welser Haide mit mehr als 300 m Seehöhe noch über dem Donauspiegel bei Passau; auch das Linzer Becken hat noch eine Basis von 250 m Seehöhe. Aber das Tulner Feld hat kaum noch 200 m Höhe, das Wiener Becken nur 152 m. Das Gebiet erhält dadurch einen eigenthümlichen Charakter, daß der Granit und Gneiß Böhmens, die freilich eigentlich nicht mehr hierher gehören, vielfach über die Donau hinübergreifen, die ihr Bett durch sie hindurchgegraben hat; dadurch entstehen hier ähnliche romantische Parthien wie sie sich am Rhein finden. In einiger Hinsicht erinnert der meist aus Molasse bestehende Boden wieder mehr an die Schweiz. Der Lauf der Donau macht es erklärlich, daß in dies Bergland wie in einen sich immer mehr verengenden Schlauch der bairische Stamm hineingepreßt wurde und sich, überquellend, auf den nahen Bergen ausbreitete, was bei der bergscheuen Natur der Slaven nicht schwer war. Die eigenthümliche Natur des Landes führte aber frühe eine gewisse Selbstständigkeit herbei und verlieh im Verein mit anderen Ursachen den Oesterreichern einen viel beweglicheren Charakter, als ihn die derberen Baiern haben, so daß sie dadurch den anderen Süddeutschen ähnlicher wurden. Die natürliche Westgrenze bilden der Inn, der erst 1779 von Oesterreich erreicht wurde, und die Salzach, auf deren linkem Ufer schon wieder die diluvialen Bildungen auftreten.

IIa. In der mittleren Region umfaßt der westliche Theil die Lothringische Platte, den Wasgenwald, die Hardt und das Pfälzer Bergland; das letztere bildet aber mit dem Saarbrücker Kohlenbecken (Saar-Nahe-Gebirge) schon den Uebergang zum Niederrheinischen Schiefergebirge, zu dem es geologisch größtentheils ebenso zu zählen ist, wie nördlich die Aachenschen, West-

fälischen und andere Kohlengebiete. Orographisch betrachtet steht aber das Pfälzer Bergland mit der Hardt in engerer Verbindung und hat mit ihr und einem entsprechenden Stück Rheinthal und Odenwald früher ein rechtes Land der Kaiserpfalzen gebildet, deren treffliches Gedeihen hier einst von größtem Einfluß auf die gesammte Volkswirthschaft gewesen ist.

Eine ganz eigene Rolle spielt das **Rheinthal**. Es ist ja unzweifelhaft eine geographische Einheit; ja es stehen sogar die es im O. und W. begleitenden Gebirge zu ihm in so klarer Beziehung und zu einander in so auffallendem Parallelismus, daß manche Geographen sie mit dem Rheinthal zu einer Einheit verbinden, während andererseits, wie oben erwähnt, Geographen ersten Ranges im Rheinthal vielmehr einen eminenten Terrainabschnitt erblicken. Hier scheint mir nun einer der Fälle vorzuliegen, in denen auch das culturgeschichtliche Moment als secundäres stark zu betonen ist; denn der Rhein hat hier, außer in seinem untern Theil, wo er nicht mehr so reißend ist, lange Zeit eine Grenze gebildet. Zwar hatten in der Völkerwanderung Alemannen beide Ufer besetzt, aber frühzeitig schieden sich die Landschaften Ober- und Unter-Elsaß vom übrigen Alemannien (Schwaben) ab, und gegen Ende des Mittelalters floß der Rhein zwischen dem Oberrheinischen und Schwäbischen Kreise einher. Endlich ist er gar eine Zeit lang französische Grenze gewesen.

b. Das **Centralgebiet** umfaßt den **Schwarzwald**, das **Neckarbergland**, den **Odenwald** und **Spessart**, das **Schwäbisch-fränkische Stufenland**, den **Deutschen Jura** und die **Oberpfälzische Platte**. Es ist das ausgedehnteste Triasgebiet, im W. zum Theil eingefaßt von Gneiß und Granit, im O. von Jurakalk, im N. von vulkanischem Gestein bez. auch Porphyr. Die Gesteinschichten liegen hier nach O. hin ähnlich schichtenweise übereinander wie westlich des Wasgenwaldes im Pariser Becken. Dies ist das Gebiet des alten Schwaben und Franken d. h. Ostfranken, ein Hauptsitz mittelalterlicher Herrlichkeit. Nur der Nordwesten gehörte zu Rheinfranken, später zur Rheinpfalz, die durch den Rheinstrom lebhafte Verbindung mit dem Niederrhein hatte. Während daher aus Schwaben und Franken später unter geringen Veränderungen der schwäbische und fränkische Kreis gebildet wurden, sahen sich die pfälzischen Gegenden durch einen schmalen mainzischen Isthmus mit andern niederrheinischen, namentlich kurfürstlichen Gebieten zum kur- oder niederrheinischen

Kreise verbunden. Die Grenze zwischen Schwaben und Franken war aber im Wesentlichen schon nach der Unterwerfung der Alemannen durch Chlodwigs und Theoderichs Vermittelung so fixirt, daß die Franken nur bis zum Nordende des eigentlichen Wasgen- und Schwarzwaldes wohnten, von deren hohen granitischen Theilen sie nur vereinzelte Strecken besetzt haben, so daß z. B. den Alemannen zwischen Schwarzwald und Deutschem Jura das bergige Oberland verblieb, aus dem sie zu verdrängen keine leichte Arbeit gewesen wäre. Es ist daher erklärlich, daß diese Grenze manche Stürme überdauert hat. Im NO. hat bekanntlich die Kammhöhe des Thüringer und Franken-Waldes, insonderheit der Rennstieg auf demselben die Grenze zwischen Franken und Thüringen gebildet. Vogelsberg, Rhön und Fichtelgebirge gehören den Gesteinen nach nicht hierher.

c. Den Ostflügel bildet das große Massiv von Böhmen und Mähren nebst dem anliegenden Gebiet. Böhmen ist fast das einzige Land im Deutschen Mittelgebirgsland, das eine stärker ausgeprägte Einheit bildet; doch geht es im SO. unmerklich in Mähren über, das auch das Marchthal umfaßt. Böhmen steigt bekanntlich zum Eger- und Elbthal in 3 Terrassen herab; die Behauptung, daß dieselben sich auch durch die Gesteinarten unterschieden, hat, wie die geologische Karte lehrt, nur relative Geltung. Auch in Mähren kann man jene 3 Stufen noch verfolgen.

III a.*) Die nördlichen Umwallungen Böhmens und Mährens, mit denen man in die nördliche Region, zunächst in den östlichen Theil, eintritt, bilden geologisch und orographisch eine besondere Abtheilung. Diese ist vom böhmischen Massiv im ganzen NO. durch eine sehr ausgedehnte Quadersandsteinformation getrennt, in welche sich jetzt die Elbe und zahlreiche Nebenflüsse derselben weiche Betten eingegraben haben. Wer sie einmal bereist hat, etwa vom Glatzer Schneeberg aus über Cudowa, die Heuscheuer, Braunau, Adersbach und Weckelsdorf und bis ins Elbsandsteingebirge hinein, wird sich gewiß zuletzt an diesen zum Theil wie Naturspielen erscheinenden Felsen satt gesehen haben und es begreiflich finden, daß ein deutscher Monarch, wie Daniel erzählt, in Bewunderung des Thüringer Waldes versunken, die Felsenarmuth seines Landes beklagte und, darauf auf-

*) Absichtlich wird in diesem Theile der Gang von O. nach W. eingeschlagen, um die Böhmen umgebenden Gebirge, die doch vielfach in Verbindung stehen, zusammen behandeln zu können.

merksam gemacht, daß es doch auch schöne Felsenparthien enthalte, erwiderte, „Ja das ist doch nur Sandstein." Während der Kreidezeit flutheten hier die Gewässer einer Meeresbucht, die im W. und O. des Lausitzer Gebirges mit dem offenen Meere in Verbindung stand und sich bis zur Oberpfalz hinzog, die nördlichen Gebiete vom böhmischen Massiv abtrennend. Auch der Nordwesten Böhmens ist daher durch jüngere Gesteine, Tertiärgesteine und jüngere Basalte bezeichnet. Diese beiden uralten Sunde, von denen der eine durch die Sächsische Schweiz, der andere durch die Niederungsgebiete der Lausitzer Neiße annähernd bezeichnet wird, theilen danach diesen östlichen Theil in 3 Haupttheile, die Sudeten, das Lausitzer Bergland und das Erzgebirge, zu dem auch das Fichtelgebirge als Oberstufe gehört, da es in seinen Gesteinarten mit jenem übereinstimmt und dorthin seine Abdachung hat, während es auf den anderen Seiten von Randgebirgen umwallt ist, zu deren Füßen außerhalb tiefere Senkungen liegen. Im Ganzen bildet dieser östliche Theil die Basis der Länder Schlesien und Sachsen, die in manchen Dingen einander ähnlich sind.

b. Die nördliche centrale Gruppe ist, obwohl unter den Gesteinen die Trias überwiegt, sehr bunt zusammengesetzt. Sie verdient am meisten den Namen eines geologisch individualisirten Landes, erfreut sich aber trotz Riehl einer gewissen Solidität des Charakters ihrer Bewohner, die hier, mit Norddeutschen schon stärker vermischt, etwas Stetigeres haben, als manche Süddeutsche. Im östlichen Theil finden wir hier von S. nach N., im Ganzen parallel miteinander, den Thüringer Wald, das Thüringer Becken und den Harz, welcher letztere mit Ausnahme der beträchtlichen bergmännischen Halbinsel schon von Niederdeutschen besiedelt ist und mit dem nördlich vorliegenden Hügellande, das noch manche gebirgige Reminiscenzen verräth, einst Hauptsitz der sächsischen Kaiser war. Im W. liegt das Hessische Bergland (mit der Rhön und dem Vogelsberge), doch haben sich Hessen den Thälern der Lahn und Eder entlang auch ins Niederrheinische Schiefergebirge vorgeschoben. Sie wohnen auf dem geologisch revolutionärsten Boden, sind also nach Cotta und Riehl, zumal sie zum Theil nicht wohlhabend sind, revolutionärer Gesinnung verdächtig, gehören aber vielmehr zu den zähesten deutschen Stämmen, die mit einer gewissen oberdeutschen Beweglichkeit viele norddeutsche Energie und Einseitigkeit verbinden. Ihr Basalt ist sehr spröde und zäh. Während z. B. der Basalt des Böhmischen Mittelgebirges eine lachende

Landschaft hat entstehen lassen, hat der Basalt des Vogelsberges, weil er jünger ist, bei dem zugleich rauheren Klima (nach dem Sprichwort 3/4 Jahre Winter, 1/4 Jahr kalt) noch nicht Gelegenheit gehabt, durch Zersetzung die in ihm schlummernden Kräfte zu entfalten. Nördlicher wohnen in den Wesergebirgen schon Norddeutsche bis südlich über Münden hinaus. Die Wesergebirge bilden im Ganzen wohl die kleinste und zum Theil recht zierliche Ausgabe der deutschen Gebirgsgruppen.

c. Der westliche Theil, das Niederrheinische Schiefergebirge, dessen Grenze im NO. mit einer alten Grenze Westfalens zusammenfällt, ist eine der merkwürdigsten Erhebungen, eine ausgeprägte geologische und geographische Einheit, die es doch nie auch nur annähernd zu einer geschichtlichen Einheit gebracht hat. Nur dies könnte man dahin ziehen, daß es nur im NO. von Niederdeutschen bewohnt ist, sonst nur von Oberdeutschen und Wallonen, nicht von Franzosen. Das französische Sprachgebiet zieht sich großentheils im S. an den Ardennen entlang. Der Grund jener Erscheinung ist, daß dies Gebirge ein Plateau mit aufgesetzten Ketten und tief eingerissenen, höchst bedeutungsvollen, aber den Verkehr zwischen den Ufern in hohem Maße erschwerenden Thälern ist; darum sind hier auch frühzeitig eine Menge einzelner politischer Gebilde entstanden, von denen nur sehr wenige bestimmten natürlichen geographischen Bedingungen gefolgt sind, wie das Kurfürstenthum Trier, das sich einst an der mittleren und unteren Mosel entlang und jenseits des Rheins in gleicher Richtung gelagert hatte. Die waldreichen unwegsamen Ardennen gehören gar noch jetzt 4 verschiedenen Staaten an. Das ganze Gebirge ist von den geologischen Veränderungen im übrigen Deutschland wenig berührt worden. Nur ist es in vulkanische Vorgänge mit verstrickt gewesen, was aber nur dazu beigetragen hat, sein ödes, man möchte sagen, greisenhaftes Aussehen zu vermehren. Auch seine Bewohner haben zum Theil an alten Zuständen festgehalten, wie sie z. B. auch meist Katholiken geblieben sind. Die Hauptmasse des Gebirgs ist wohl seit Urzeiten nicht stark verändert worden. Da es aber am Rande im Sambre-Maas-Thal, im Aachenschen, im Ruhrthal und Saarbrückenschen die schwarzen Diamanten besitzt, die sich für die neuere Industrie als die größten Schätze erwiesen haben, und da in seinen wohlgehegten durch dunkle Felsen die Sonnenwärme noch mehr anziehenden, von Flußnebeln getränkten Thälern äußerst fruchtbare Gefilde liegen, in denen die köstlichsten Gewächse, vor Allem auch Wein, gedeihen, der Handel blüht

und Schaaren wanderlustiger Menschen alljährlich einherziehen, so tritt hier Uraltes und ganz Modernes unmittelbar nebeneinander, und liebliche, fröhliche Städte liegen hier in den Winkeln des Gebirges, wie die fröhlichen Kinder auf der ehrwürdigen Statue des Nil.

Auch in der Norddeutschen Tiefebene setzt sich jene von O. nach W. schreitende Dreitheilung noch fort: auch hier hat man mit Recht eine Wendische, Sächsische und Niederrheinische Tiefebene unterschieden. Auch hier hat im O. Vermischung mit slavischen Stämmen, im W. mit romanischer Cultur stattgefunden, im Centrum sitzen die Stämme, die sich physisch und geistig am reinsten erhalten haben.

Möchten diese Zeilen, die nicht Neues, sondern nur Altes in zum Theil neuer Combination und angemessener Begründung bringen wollten, zu der Erkenntniß beitragen, daß sich durch wechselseitige Aufeinanderbeziehung von Geologischem, Orographischem und Ethnographischem eine vertiefte geographische Auffassung gewinnen läßt.

Jedenfalls wird, wer auf einer guten geologischen Karte die angegebene Gliederung verfolgt, hoffentlich zu der Ueberzeugung gelangen, daß sie sich auf sehr reellen Thatsachen gründet. Nur über einzelne Punkte wird man Zweifel hegen. Der centrale mittlere und nördliche Theil, sagt man, bilden unzweifelhaft ein großes Triasgebiet und haben nicht scharfe Grenzen! Will man aber denn die orographische Thatsache der Abschließung Norddeutschlands durch Vogelsberg, Rhön, Thüringer und Franken Wald leugnen? Der nördlich östliche Theil zerfällt eigentlich in 3 Gruppen! Wohl, aber sie bilden dennoch eine Art von einheitlicher gneiß-granitischer Masse, welche dem einst durch die große Kreidebucht von Böhmen und der Pfalz abgeschiedenen südlicheren böhmisch-mährischen Massiv entspricht. Der nördlich centrale Theil zerfällt aber doch in eine ganze Reihe einzelner Gruppen! Und doch wird er durch die Trias zu einer einheitlichen Gruppe gestempelt. Sind aber die Beziehungen zwischen den Gesteinen und den auf ihnen befindlichen Culturen noch sehr verborgen und daher auch hier nur eben gestreift, so wird hoffentlich bei dem neu erwachten Interesse für Geographie die Wissenschaft bald neue Aufschlüsse bringen.

Rendsburg. Heß.

Zum Unterricht in der lateinischen Sprache auf den Realschulen I. O.

Von Dr. Henke, Realschuldirector in Mühlheim a. d. R.

Eine der brennendsten Fragen für die Entwicklung des Realschulwesens ist die des Unterrichts in der lateinischen Sprache. Daß dieselbe einer endgiltigen Lösung bedarf und daß vieles auf eine solche Lösung hindrängt, dafür liegen mehrfach Anzeichen vor. Es mag darum wohl an der Zeit sein, die jetzigen Zustände betreffs dieses Unterrichtszweiges einer Betrachtung zu unterziehen und von ihnen ausgehend etwa wünschenswerthe Reformen zu beleuchten.

1. Die jetzige Stellung des Lateinischen im Lehrplan der Realschule I. O.

Das Lateinische ist ein integrirender Theil des Unterrichts an den Realschulen I. O. seit der U.- und P.-O. vom 6. October 1859. Nach derselben sollen ertheilt werden

in VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	
8	6	6	5	4	3	= 32 Stunden.

Begründet wird die Aufnahme des Lateinischen als obligatorischen Unterrichtsgegenstandes folgendermaßen: „Diese Stellung (ein wesentlicher und integrirender Theil des Lehrplans zu sein) gebührt der lateinischne Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie wegen der Kenntniß des Zusammenhanges der neueren europäischen Kultur mit dem Alterthum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntniß des Lateinischen immer oberflächlich bleibt. In dieser Beziehung ist die lateinische Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen beizutragen. Wie wichtig dies für die Realschulen ist, bedarf keiner Auseinandersetzung. Auch wird bei fast allen den Realschulen zustehenden Berechtigungen Kenntniß des Lateinischen von den betreffenden Behörden ausdrücklich gefordert. Es ist nicht zweckmäßig ein Lehrobject von solcher Bedeutung fakultativ zu lassen, sowohl aus allgemeinen pädagogischen Gründen, wie auch deshalb, weil dadurch die Gemeinsamkeit des Lehrplans aufgehoben und durch die alsdann nothwendige Rücksicht auf die verschiedene Vorbildung der Schüler eine gleichmäßige Behandlung namentlich des Deutschen und der neueren Sprachen, der Geschichte und der Naturwissenschaften vielfach gehindert wird." *)

*) Wiese, V. und G. 2. Aufl. I. S. 46.

Als Zweck und Ziel des lat. Unterrichts wird angegeben: er solle dem gesammten grammatischen Unterricht Einheit und Halt verleihen, für eine wissenschaftliche Spracherlernung die nothwendige Grundlage geben, als ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel wirken, in den oberen Klassen durch die Lektüre eine Anschauung des römischen Geistes und Lebens gewähren.*) Als Schriftsteller, die zu diesem Zweck gelesen werden sollen, sind genannt: Cäsar, Sallust, Ovid, Vergil, Auswahl aus Livius, Cicero, Tacitus' Germania und Annalen, einzelne Oden und Stellen aus Horaz.**)

Bevor Schreiber dieser Zeilen in weitere Erörterungen eintritt, erlaubt er sich die Bemerkung, daß er nicht nur persönlich den Urheber der U.- und Pr.-O. vom 6. October 1859 hoch verehrt, sondern daß er mit der Mehrzahl der Realschulmänner gerade wegen dieses für die neue Geschichte der Realschulen epochemachenden Werkes Herrn Dr. Wiese zu lebhaftestem Danke sich verpflichtet fühlt. Um so offener wird er im folgenden gerade die U.- und P.-O. gegen ihren Urheber zu vertheidigen sich gestatten dürfen.

Zwar mit der Richtung, welche die Verwaltung des höheren Schulwesens unter Herrn Dr. Wiese's einflußreicher Mitwirkung zunächst einschlug, fühlt sich der Verfasser dieser Zeilen durch und durch in Uebereinstimmung. Diese Richtung ging darauf hinaus, zunächst die für die Gymnasien geltende Abiturientenprüfungsordnung zu vereinfachen und damit auch den Unterricht der Prima zu konzentriren. In dem unter dem 8. August 1871 den Provinzialschulcollegien übersandten neuen Prüfungsreglement werden nur noch 4 schriftliche Arbeiten gefordert: deutscher und lateinischer Aufsatz, lateinisches Extemporale, mathematische Arbeit. Französisch und Griechisch werden nur mündlich geprüft.***) Wäre dieses Reglement in Kraft getreten, so dürfte eine ähnliche Vereinfachung für die Realschulen I. O., bei denen Ueberlastung mit Unterrichtsstoff von Wiese selbst anerkannt worden ist, nicht ausgeblieben sein.

Leider aber sollte uns eine ruhige Fortentwicklung nicht beschieden sein. Der Ministerwechsel trat ein, der sog. Kulturkampf übte auch auf das Unterrichtswesen seinen aufregenden Einfluß aus, ein Unter-

*) a. a. O. S. 83.
**) a. a. O. S. 84.
***) a. a. O. S. 396 ff.

richtsgesetz sollte endlich aller Fragen Lösung bringen. Dasselbe vorzubereiten wurde vom Minister zur Berathung über Fragen des höheren Schulwesens die Octoberconferenz von 1873 berufen und unter den ihr vorgelegten Fragen nehmen die wegen Vereinfachung des Lehrplans der Realschule einen bedeutenden Platz ein. Bei der Berathung darüber erklärte Herr Dr. Wiese, daß er in Betreff des lateinischen Unterrichtes anderer Meinung geworden sei. Durch die von dem schlechten Erfolg desselben in der Mehrzahl der Realschulen gemachten Erfahrungen finde er sich bestimmt, diesem Gegenstand nicht mehr die entscheidende Bedeutung zuzuerkennen, die ihm bisher zugewiesen war. Das Latein möge darum (für die Schule, nicht für den einzelnen Schüler) fakultativ werden. Da die Realschule durchaus eine Erleichterung an Unterrichtsstoff bedürfe, so seien die drei fremden Sprachen auf 2 (Latein und Französisch oder Französisch und Englisch) herabzusetzen. Realschule I. O. soll fortan jede Schule sein, die neun Jahreskurse und 2 fremde Sprachen im Lehrplan habe. Wo man das Latein beibehalte, solle man obendrein die Stundenzahl nicht vermehren, wohl aber die Forderungen herabsetzen. Als Ziel solle man nur das sichere und leichte Verständniß des Cäsar und leichterer Stellen aus Ovid hinstellen. *)

Damit war der Grund und Boden der U.- und Pr.-O. von 1859 thatsächlich verlassen und die bisherige Realschule I. O. aufgegeben.

Auf Grund der in der Octoberconferenz gepflogenen Berathungen versandte der damalige Minister unterm 13. April 1874 eine Reihe von Vorschlägen zur Begutachtung an die Provinzialschulcollegien. In ihnen sind im Wesentlichen folgende Vorschläge gemacht:

1. Fortan sollen auf den Realschulen nur zwei fremde Sprachen (Latein und Französisch oder Französisch und Englisch) gelehrt werden.

2. Latein wird fakultativ für die Schule, nicht für den einzelnen Schüler.

3. Die Realschulen sollen neun Jahreskurse haben.

4. In Prima kann eine Trennung der Art eintreten, daß eine mehr dem Studium der Sprachen und eine zweite mehr dem der Mathematik und Naturwissenschaften sich widmende Abtheilung gebildet wird.

5. VI. V. IV. sollen der Realschule und dem Gymnasium, wenn

*) Centralblatt für die ges. U.-V. 1874. S. 5 ff., 29 ff., 56 ff.

irgend möglich, gemeinsam sein. Der Anfang des griechischen Unterrichts auf dem Gymnasium würde darum nach III. zu legen sein.*)

Aber diese ganze vorgeschlagene Reform wurde hinfällig durch die unmittelbar folgende vom Minister veröffentlichte Mittheilung, daß die Mehrzahl der die Berechtigungen verleihenden Behörden auf geschehene Anfrage erklärt habe, auf das Latein nicht verzichten zu können.**) Wohl kaum hätte eine Stadt sich herbeigelassen, eine Schule mit neunjährigem Kursus und ohne nennenswerthe Berechtigungen zu erhalten. Auch die Gemeinsamkeit des Lehrplans mit dem Gymnasium bis IV. hin würde für Beibehaltung des Latein wesentlich mitgewirkt haben. Wären also jene Vorschläge Gesetz geworden, so wäre die Folge gewesen, daß ca. 90 Realschulen I. O. in Preußen ihr Englisch ganz verloren und ihr Latein auf ein ganz unbedeutendes Maß reducirt hätten. Mit der Weiterentwickelung, wie sie bis 1870 rüstig und stetig vorangegangen war, wäre es gründlich vorbei gewesen.

Herr Dr. Wiese legte seine Stellung nieder. Dann wurde ein Unterrichtsgesetz ausgearbeitet, dasselbe ist aber nie veröffentlicht worden.

Unterdeß ruhte aber die Bewegung nicht, sondern auf Verordnungswege wurden die von einigen Seiten dringend geforderten „Freiheiten" manchen Schulen zugestanden, während die „Unfreiheit" des Gymnasiums unangetastet blieb:

1. Zunächst ist zu bemerken, daß schon vor dieser Zeit gerade in Betreff des lateinischen Unterrichts vielfache Abweichungen vom Lehrplan der U.- und Pr.-O. von 1859 gestattet wurden, weil sehr viele Schulen eine Vermehrung der Stundenzahl forderten, da die Erreichung der in der U.- und Pr.-O. gesteckten Ziele in der gegebenen Zahl sich als unmöglich herausgestellt hatte. Ich gebe einige Beispiele:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	
U.- und Pr.-O.	8	6	6	5	4	3	= 32 Stunden.

Dagegen finden sich 33 (Neisse, Brandenburg, Perleberg, Hagen, Iserlohn, Münster, Breslau 2c.), 34 (Berlin, Andreasschule, Posen, Osnabrück 2c.), 35 (Hamburg, Trier, Berlin, Luisenst. und Königsst., Dortmund 2c.), 38 (Prenzlau), 39 (Magdeburg).

*) a. a. O. S. 326 ff.

**) a. a. O. S. 329.

2. Manchen Schulen wurde die Gabelung in der Prima (philol. und mathematisch-naturwissenschaftliche Abtheilung) gestattet. So z. B. der Realschule I. O. in Hamburg.

3. Andere, bisher Realschulen II. O., durften beim Uebergang in die I. O. einen Lehrplan annehmen, der gestattete, das Latein erst in III zu beginnen. So in Altona und Essen. Der lateinische Unterricht hat dann folgende Stundenzahl:

in	III^b	III^a	II^b	II^a	I	
	7	7	5	5	6	= 30 Stunden.

4. Endlich wurden in einer Verfügung vom 30. Juni 1876*) den Realschulen II. O. mit neun Jahreskursen (den zwei sogenannten Gewerbeschulen in Berlin und der Realschule II. O. in Magdeburg) unter folgender Bedingung die Berechtigungen der Realschule I. O. ertheilt: Die Abiturienten haben eine schriftliche und mündliche Prüfung im Lateinischen zu bestehen, bei der in der schriftlichen nur die Kenntnisse zu fordern sind, welche die Obersecundaner der Realschulen I. O. bei ihrer Versetzung nach Prima nachzuweisen haben.**)

Somit sind wir denn glücklich zu vorläufig vier Arten von Realschulen I. O. gekommen. Man mag nun diese sogenannte „freiere Gestaltung“ freudig als einen Fortschritt begrüßen oder sie, wie der Schreiber dieser Zeilen, als einen Rückschritt tief beklagen, eines bleibt für uns alle bestehen: Wie die Verhältnisse einmal sind, ist das Latein dem Abiturienten der Realschule unentbehrlich,

*) Diese tief einschneidende wichtige Verfügung ist im Centralblatt der gesammten Unterrichtsverwaltung garnicht veröffentlicht worden. Mir ist sie aus den Programmen der Realschulen II. O. in Braunschweig, Magdeburg und Berlin zur Kenntniß gekommen. Vgl. z. B. Programm der Friedr.-Werd. Gewerbeschule in Berlin. 1879. S. 10.

**) Beiläufig mag bemerkt sein, daß die außerpreußischen Realschulen I. O. (ganz Deutschland hat jetzt deren 136) im Wesentlichen dem Plan der U.- und Pr.-O. von 1859 folgen. Die neuerdings in Baiern geschaffenen 6 Realgymnasien stimmen in den 3 untersten Klassen ganz mit den Gymnasialklassen überein. Das Latein hat auch in den Oberklassen die genügende Stundenzahl, nämlich: 7, 10, 10, 8, 6, 6 = 47 Stunden, also noch 8 mehr als uns absolut nothwendig erscheint. Vgl. über diese Anstalten Krumme's Pädag. Archiv 1879 Heft 10. Die im Frühjahr 1879 von mehr als 50 Realschuldirectoren in Preußen eingereichte Petition um Verleihung des Namens Realgymnasium und um allgemeine organisatorische Bestimmungen für die 136 deutschen Realgymnasien, wie die hum. Gymnasien deren sich seit Jahren erfreuen, ist leider, so viel ich weiß, noch nicht beantwortet worden.

wenn sein durch 9—10jährige Arbeit errungenes Zeugniß praktischen Werth haben, ihm wirklich zu allen Berufsarten den Zugang öffnen soll, für welche vorzubereiten man heut die Realschule fähig hält.

Ob er das Latein besser in der Schule oder außer ihr lernt, welche Stellung es im ersten Falle im Lehrplan einnehmen soll, wie bei etwaiger Vermehrung der Stundenzahl für dasselbe die auch an sich hochnöthige Erleichterung von Unterrichtsstoff herbeizuführen sei, das eben soll im Folgenden erörtert werden.

2. Wie kann dem Lateinischen die in der U.- und Pr.-O. ihm zugesicherte Stellung gewahrt werden?

Zweierlei also ist von vornherein klar:

1. Das Latein ist schon aus praktischen Gründen unentbehrlich.
2. Eine Erleichterung hinsichtlich des Unterrichtsstoffes ist, auch abgesehen von der Frage des Lateinischen, durchaus nothwendig.

Was soll nun geschehen? Wollen wir die Realschule I. O. aufgeben, die „Realschule reiner Form", wie man die lateinlose wohl genannt hat, als die allein wünschenswerthe erstreben und das Latein nur als Nothanker für Berechtigungen, welche triftig zu werden drohen, festhalten? Daß lateinlose Realschulen an manchen Orten nöthig, nützlich sind, daß die vorhandenen Schulen dieser Art treffliches leisten, ist mir wohl bekannt. Mir liegt auch jeder Kampf gegen diese Schulen ganz und gar fern. Aber ihrer sind wenige und ihre Zahl mindert sich ohne daß sie sich mehrt. Sie haben ihren Platz nur in großen Städten und Industriecentren, an Orten, wo auch Realschulen I. O. vorhanden sind. Wo das nicht der Fall ist, sind sie schon zum Theil im Uebergang zu Realschulen I. O. begriffen (Essen) oder es werden Realschulklassen mit Latein als Parallelklassen eröffnet (z. B. Altona, außerhalb Preußens Gießen 2c.). Sollen wir nun um des sogenannten reinen Prinzips willen die 88 preußischen oder gar 136 deutschen Realschulen I. O. mit ihrer, wenn auch noch kurzen, doch wahrlich nicht unrühmlichen Geschichte*) aufgeben und wieder Luftschlösser bauen wie in den Tagen von — doch lassen wir die Todten ruhen.

Verwandelte man wirklich die Realschulen I. O. in lateinlose, so würde auf der Mehrzahl aus den oben angeführten Gründen Latein

*) Vgl. Steinbart, unsere Abiturienten. Berlin 1878. Schacht, über die Gleichberechtigung. Berlin 1878.

privatim nebenher getrieben werden. Welchen Nutzen soll das haben? Ich schweige von dem bedenklichen solches Zwangsprivatunterrichtes für Schule und Lehrer überhaupt und betone nur dies: Ein anderes ist es, eine Sprache von Jugend auf treiben, 9 Jahre hindurch in verschiedenen Lebensaltern mit ihr sich beschäftigen, durch die stramme Zucht des Schulganzen dazu angehalten, durch die verschiedenartigen diesem Unterricht zugewiesenen Lehrkräfte in ihr geübt zu werden und ein anderes, sie in tumultuarischer Weise, es koste was es wolle, ad hoc sich beibringen zu lassen. Für die wenigen jetzt vorhandenen lateinlosen Schulen erwächst aus dem letzteren kein Schade. Immer nur wenige und meist nur begabte Schüler auf ihnen werden in den letzten Jahren, weil sie ihren Entschluß hinsichtlich des später zu ergreifenden Berufs inzwischen geändert haben, zum Nachlernen des Lateinischen sich entschließen. Aber ein Unding und ein gar nicht zu berechnender Schade wäre es, wenn dasselbe an etwa 90 Anstalten mehr und obendrein für die Mehrzahl der Schüler der Oberklassen in denselben die Regel werden sollte. Es muß also das einmal unentbehrliche Latein in der Mehrzahl der Realschulen in obligatorischem Unterricht in der Schule selbst gelernt werden.

Wenn es aber in der Schule getrieben werden muß, dann auch ordentlich und gründlich und das wesentlich aus Gründen der Pädagogik und der Moral.

Nicht ich sage es, sondern der Mann, der am besten um die Erfolge der von ihm ins Leben eingeführten U.- und Pr.-O. von 1859 Bescheid weiß, hat versichert, daß an der Mehrzahl der Realschulen die Erfolge des lateinischen Unterrichts schlechte sind. Es ist aber ein unerträglicher Zustand, daß ein Unterrichtsgegenstand, dem auch jetzt schon eine bedeutende, wenn auch noch nicht genügende Stundenzahl zugewiesen ist, stillschweigend als ein solcher behandelt wird, in dem es nur auf den Schein irgend welcher Leistungen ankomme. Das demoralisirt die Schüler und entmuthigt den gewissenhaften Lehrer. Es soll keine sog. Nebensächer geben. Es soll in allen im Durchschnitt geleistet werden, was das Gesetz fordert. Ergiebt sich das als unmöglich, so reformire man das Gesetz, aber man lasse nicht fort und fort eine Unwahrheit bestehen.

Nun könnte man ja freilich die Forderungen herabsetzen, vielleicht auf das überbescheidene Maß, welches Herr Dr. Wiese 1873 vorschlug (Cäsar und leichte Stellen aus Ovid als Ziel der ganzen

Schule). Das aber wäre noch schlimmer, als wenn man das Latein ganz striche und nur beim Abgange eine Prüfung im Latein nach der Verf. vom 30. Juni 1876 forderte. Denn den Resultaten gegenüber wären auch die 32 Lateinstunden wöchentlich, wie sie der Plan von 1859 vorschreibt, eine pure Zeit- und Kraftvergeudung. Das geringe Maß der Forderungen würde zunächst auf den ganzen lateinischen Unterricht zurückwirken, nur schwache Lehrkräfte würden allmählich mehr und mehr für diesen trostlosen Unterricht zu gewinnen sein und das Unheil ihres mangelhaften Unterrichts in ganzen 32 Stunden wöchentlich würde seine Rückwirkungen auf den ganzen übrigen Unterricht nicht verfehlen.

Nein, es muß, wenn einmal Latein gelernt wird, auch etwas ordentliches und tüchtiges gelernt werden, es muß am Schluß ein Maß von Wissen und Können gefordert werden, das für die Erziehung durch diesen Unterricht und für den späteren Betrieb wissenschaftlicher Studien von wirklichem Werth und maßgebendem Einfluß ist, doch, und das ist die Beschränkung, welche unter allen Umständen festgehalten werden muß, ist dieses Maß so zu bestimmen, daß das Wesen der Realschule als solcher nicht darunter leidet. Von einem Betrieb des Lateinischen in dem Umfange und in der Art wie auf den Gymnasien wird niemals die Rede sein können.

Die U.- und Pr.-O. von 1859 ist es, welche in unübertrefflicher Weise Maß, Ziel und Methode für den Lateinunterricht auf Realschulen hinstellt:

1) Das Latein soll dem gesammten grammatischen Unterricht Einheit und Halt geben und als ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel wirken;
2) es soll die Kenntniß des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Alterthum vermitteln und es soll darum in den oberen Klassen durch die Lectüre auch wirklich eine Anschauung des römischen Geistes und Lebens gewährt werden.

Der dritte Abschnitt dieser Arbeit soll auf die Erörterung dieser Punkte näher eingehen und vor allem darthun, welche Methode zur sicheren Erreichung jener Ziele einzuschlagen sei. Für den vorliegenden Abschnitt erübrigt noch die Beantwortung der Fragen,

1) wie, da das in der U.- und Pr.-O. dem lateinischen Unterricht

gesteckte Ziel bei der jetzt verfügbaren Stundenzahl nicht erreichbar ist, dem lateinischen Unterricht mehr Stunden zugewiesen werden können;

2) wie die nothwendige Entlastung von Unterrichtsstoff überhaupt zu erreichen sei, da die ernstliche Geltendmachung auch nur des bisher Vorgeschriebenen schon eine Ueberbürdung zur Folge hat.

In den Unterklassen (VI–IV) bedarf der lateinische Unterricht nur insoweit einer Vermehrung, als in V von den 4 deutschen Stunden eine dem lateinischen Unterricht zuzulegen ist, so daß in VI 8, in V 7, in IV 6 lateinische Stunden ertheilt werden. Wo man aus irgend welchen Gründen (die pädagogische Section des Philologentages in Trier hat sich dafür ausgesprochen) Gleichheit mit dem Gymnasiallehrplan in IV und V wünscht, ist eine weitere Vermehrung auf 9—10 Stunden leicht durchführbar, vielfach auch schon ins Werk gesetzt. 8, 7, 6 Stunden genügen völlig, um die Formenlehre und die Hauptregeln der Syntax einzuprägen und zu üben und die Schüler im Uebersetzen aus dem Lateinischen so weit zu fördern, daß sie in IIIb den Cornelius Nepos oder ein entsprechendes Buch ohne Schwierigkeit zu lesen vermögen.

Für III, II, I reichen je 6 Stunden aus. Es würden also in III eine, in II 2, in I 3 Stunden dem Lateinischen zu überweisen sein. Ohne Nachtheile kann in I eine der drei Zeichenstunden dem Latein zugewiesen werden. Weitere Ueberweisungen von Stunden an das Lateinische werden davon abhängen, wo eine Erleichterung an Unterrichtsstoff ausführbar erscheint, ohne doch dem Wesen der Realschule zu nahe zu treten. Nach der Ueberzeugung des Schreibers dieser Zeilen haben Entlastungen statt zu finden hinsichtlich des Englischen und der Naturwissenschaften. Mein Vorschlag geht darum dahin, in III eine Stunde des Englischen, in II und I die 2 Stunden Chemie dem Lateinischen zuzulegen.

A. Zeichenunterricht. Es dürfte wohl nur wenige noch geben, welche die in dem Lehrplan für den Unterricht im Zeichnen vom 2. Oktober 1863 aufgestellten Forderungen nicht für übertrieben und mehr auf eine Fachschule*) als auf eine allgemeine Bildung

*) Wiese, V. und G. I. S. 104 f. Vergleiche Nr. 7, 3, wonach auf den schon gewählten Beruf Rücksicht genommen werden soll.

bezweckende Anstalt berechnet erachten. Der neue vom Verein deutscher Zeichenlehrer aufgestellte und von den Provinzialschulcollegien den Directionen zur Beachtung empfohlene Lehrplan für das Freihandzeichnen hat dankenswerthe Beschränkungen betont und empfohlen. Es sollte überhaupt das Freihandzeichnen Kern und Stern des Zeichenunterrichts für den Durchschnitt der Schüler bleiben und daneben freilich dem Zeichenlehrer gestattet sein, mit begabten Schülern auch weiter zu gehen. Bei dieser Beschränkung aber sind 2 Stunden in I wie in den übrigen Klassen vollkommen genügend, wie denn auch an vielen Schulen man schon auf diese Zahl zurückgegangen ist.

B. Das Englische. Nach Wiese's Plänen von 1874 wäre das Englische ganz fortgefallen. Damit aber hätte die Realschule aufgehört Realschule zu sein. Ohne Englisch keine Realschule.*) Eine andere Frage aber ist es, ob noch ferner unseren Schülern zugemuthet werden soll, für zwei fremde Sprachen sich soweit auszubilden, daß sie in jeder derselben bei der Abiturientenprüfung eine freie Arbeit (Aufsatz) müssen leisten können, während das Gymnasium nur einen fremdsprachlichen Aufsatz, den lateinischen, fordert. Um der nothwendigen Entlastung willen ist für die Realschule durchzuführen, was 1871 für die Gymnasien hinsichtlich des Griechischen beabsichtigt war: daß eine schriftliche Arbeit bei der Versetzung nach Prima die nothwendige Geübtheit in der Grammatik darthue, in Prima aber das Hauptgewicht auf die Lectüre gelegt werde. Unter dieser Voraussetzung verträgt auch das Englische in III eine Verminderung auf 3 Stunden, doch ist für diesen Fall die Vorschrift zu geben, daß auch bei den Schulen, deren III nicht

*) Ein Gymnasium erfüllt seine Aufgabe nicht, wenn in Prima nicht Sophokles, wenn auch nur unter sorgsamster Anleitung, gelesen werden kann. Ebenso hört eine Realschule auf eine höhere Bildungsanstalt zu sein, wenn sie nicht in I durch Lectüre seiner leichteren Stücke ihre Schüler in Shakespeare einführt. Man sollte nur mit Ernst endlich auf allen Realschulen daran gehen, der elenden Chrestomathienleserei den Garaus zu machen und einen festbegrenzten Kanon geistbildender Lectüre aufstellen, der Historiker, Philosophen, Dichter umfaßte. Warum nicht Descartes und Hume lesen, wie man auf dem Gymnasium Plato und Cicero liest? Es würde das auch den Nutzen haben, dem Rest eines noch von früher her hier und da vorhandenen Maitrethums das erwünschte Ende zu bereiten und dem großen Haufen der sog. Gebildeten die Meinung zu rauben, daß eigentlich jedermann, der sich ein Jahr lang Parlirens halber in Frankreich und England aufgehalten habe, an einer Realschule Französisch und Englisch „lehren" könne.

getheilt ist, eine Trennung dieser Klasse für den englischen Unterricht statt haben müsse.*)

C. Die Chemie. Daß die grundlegenden Kenntnisse in dieser Wissenschaft auf der Realschule müssen erworben werden können, ist selbstverständlich. Ich theile aber die Ansichten des Herrn Director Gerber (Bromberg), daß der Unterricht in den Elementen mit dem Unterricht in der Physik verbunden werden könne. Dagegen bin ich, so sehr ich auch seinen Ansichten über den Werth der Chemie als Unterrichtsgegenstandes zustimme, nicht der Meinung, daß ein weiterer Unterricht ganz fortfallen müsse. Gerade in unserer industriellen Gegend haben wir nicht selten Schüler, die wesentlich mit um dieses Unterrichtszweiges willen bis zur Abiturientenprüfung die Anstalt besuchen. Es sind solche, denen die Erwerbung weiterer Kenntnisse in diesem Fach für einen schon gewählten Beruf von Werth ist. Warum da nicht unseren Schulen gestatten, was bei den Gymnasien als selbstverständlich angesehen wird? Ein eingehenderer Unterricht in der Chemie mag fakultativ ertheilt werden gleich dem Unterricht im Hebräischen auf den Gymnasien. Jeder Schüler muß an ihm Theil nehmen dürfen und können, jeder kann auch in diesem Fache sich beim Abgang prüfen lassen und erhält im Zeugniß ein Prädikat über seine Leistungen. Für die Mehrzahl der Schüler aber wird eine schriftliche Prüfungsarbeit und mit ihr ein gut Theil Repetitionslast fortfallen, während die zwei dem Latein zugelegten Stunden ihnen die Prüfung in diesem Gegenstande erleichtern. Und nicht in ihm allein. Für den deutschen Aufsatz vor Allem und auch für die neueren Sprachen würde der Einfluß vermehrten Lateinunterrichts sich sehr bald in heilsamer Weise fühlbar machen.

Fassen wir das Gesagte noch einmal kurz zusammen:

1. Der lateinische Unterricht ist auszudehnen in VI auf 8, V 7, IV, III, II, I je 6 Stunden wöchentlich. Summa: 39 Stunden, die (s. o. Zusammenstellung) schon an manchen Anstalten ertheilt werden, ohne daß dadurch das Wesen der Realschule alterirt wäre.

*) Eine ähnliche Vorschrift besteht für die westfälischen Gymnasien hinsichtlich des Griechischen. Fallen in IV die 2 Stunden Naturgeschichte nicht aus, so erhält Griechisch nur 4 Stunden, in diesem Fall muß aber die III für das Griechische getheilt werden.

2. In III wird der englische Unterricht auf 3 Stunden beschränkt, doch muß die III für den engl. Unterricht stets getheilt sein.
3. Bei der Versetzung nach I ist durch ein umfangreiches englisches Exercitium die Kenntniß der englischen Grammatik nachzuweisen.
4. Bei der Abiturientenprüfung ist ein französischer Aufsatz zu zu liefern, die englische Arbeit fällt (mit Rücksicht auf Punkt 3) fort.
5. In I fällt eine Zeichenstunde zu Gunsten des Latein aus. Der Zeichenunterricht ist im Allgemeinen auf Freihandzeichnen zu beschränken.
6. Der elementare Unterricht in der Chemie ist mit dem in der Physik zu verbinden.
7. Eingehenderer Unterricht in der Chemie wird von II ab in 2 Wochenstunden fakultativ ertheilt.

3. Einiges über die Methode des Lateinunterrichts auf Realschulen.

Auch die vorgeschlagene Stundenzahl (39 gegen 32) ist, wenn man die Schwierigkeit der lateinischen Sprache und die Ziele, welche dem Unterricht in derselben gesteckt sind, in Betracht zieht, noch immer eine so geringe, daß, wenn nicht mit großem Fleiß und vollem Verständniß von der Stellung und Aufgabe dieses Unterrichtszweiges unterrichtet wird, das Ziel nicht wird erreicht werden können. Wiese hat gerade darüber oft geklagt, daß der Lateinunterricht auf Realschulen sehr oft nur eine Kopie des gymnasialen Unterrichts in diesem Fache sei. Mag es damit besser geworden sein, nicht selten ist diese Klage noch immer berechtigt. Sieht man von Büchern ab wie Schraders Unterrichtslehre u. a., welche doch auch nur immer in großen Zügen die wesentlichsten Gesichtspunkte hervorheben können, so ist die eingehende und sorgsame Beschäftigung mit der Theorie der Methode des lateinischen Unterrichts auf Realschulen noch recht selten. Man hat in der kurzen Zeit der bisherigen Entwickelung so viel und so ernstlich mit den neueren Sprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften zu thun gehabt, daß das Latein bisher mehr als billig in den Hintergrund getreten ist. Es wird Zeit diesem Uebelstande abzuhelfen und vor Allem sollten die jungen Kollegen sich eingehend mit diesem Punkte beschäftigen und die Programmabhandlungen für die Veröffentlichung ihrer einschlägigen

Arbeiten benützen. Erst das Zusammenarbeiten Vieler kann hier werthvolle und wesentliche Resultate zeitigen. Dessen bleibe ich mir auch wohl bewußt, wenn ich im Folgenden einige Beiträge zur Methode des lateinischen Unterrichts veröffentliche. Ich bin weit entfernt zu glauben, damit überall das Richtige getroffen oder gar Erschöpfendes geleistet zu haben. Ich habe viel erreicht, wenn ich durch meine Bemerkungen diesen und jenen Kollegen zur Prüfung meiner Aufstellungen und zur Mitarbeit anregen sollte.

A.

Der Lateinunterricht auf der Realschule soll zuerst als ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel wirken, dem gesammten grammatischen Unterricht Einheit und Halt verleihen, für eine wissenschaftliche Spracherlernung die nothwendige Grundlage geben.

Diesen Forderungen wird genügt durch einen gründlichen Unterricht in der lateinischen Grammatik. Da tritt uns denn sofort die Frage nach dem Umfange desselben entgegen. Das Gymnasium fordert in den Unter- und Mittelklassen eine sichere Aneignung und Einübung der Elementargrammatik. Die Kenntniß derselben wird in den Oberklassen dahin erweitert, daß auch die seltneren Erscheinungen angeeignet und geübt werden, ja einige der schwierigsten Partieen müssen besonders sorgsam und eingehend behandelt werden, um das grammatische Fühlen und Empfinden möglichst zu verfeinern. Dazu kommt die Kenntniß der Stilistik mindestens in dem Umfange, wie das Ellendt-Seyffertsche Lehrbuch sie aufgenommen hat und das kleinere Bergersche Buch sie darstellt, endlich ein nicht unbedeutender Phrasenschatz, der aus gutgewählten grammatischen Beispielen, den gelesenen Schriftstellern gewonnen wird. Alles soll so angeeignet sein, daß es zu augenblicklichem Gebrauche bereit liegt und mit Recht, denn das Ziel ist nicht nur eine Geübtheit, die schwierigere deutsche Texte ins Lateinische zu übertragen gestattet, sondern eine solche, die auch den freien Gebrauch der Sprache (im lateinischen Aufsatz) ermöglicht.

Anders die Realschule. Grammatik ist nur so weit zu treiben als die sichere Kentniß derselben zugleich für die Lectüre der Schriftsteller nöthig ist. Daraus folgt sofort, daß die Uebersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Lateinische nicht den Zweck haben schließlich zum freien Gebrauch der Sprache zu befähigen sondern nur den, die grammatischen Kenntnisse sicher und fest zu machen.

Daraus folgt ferner, daß alle Regeln der Grammatik und Stilistik, welche dazu dienen, dem, der Latein soll schreiben lernen, eine möglichst hohe Gewandtheit in echt lateinischem Ausdruck und echt lateinischer Wortfügung zu verschaffen, vom systematischen Einlernen und Einüben auszuschließen sind.

Der Umfang also des grammatischen Wissens ist zu beschränken, Gründlichkeit und Sicherheit desselben um keinen Preis. Wo das geschieht, wird die Erreichung des den Realschulen gesteckten Zieles unmöglich gemacht. Statt sicherer Uebersetzungsfertigkeit, die in den obersten Klassen erreicht sein soll, findet man in diesem Falle jene verderbliche Ratherei, die alle Augenblick zur Rathlosigkeit wird, die Verlotterung des Denkens und den Ruin der Wahrheitsliebe und des Fleißes mit sich führt, die Schüler mit absoluter Nothwendigkeit dazu treibt, zu Uebersetzungen und ähnlichen „freundlichen" Hülfsmitteln zu greifen. Muß, so möchte ich sagen, der Gymnasiast die Grammatik und Stilistik in solchem Umfange beherrschen, daß ihm beim Ueberschauen einer deutschen Periode nicht zweifelhaft ist, unter welche Regeln er die vorliegenden Specialfälle zu subsumiren habe, um an die Stelle echt deutschen Ausdrucks echt lateinischen zu setzen, so muß der Realschüler Grammatik und Stilistik soweit beherrschen, daß ihm dieselbe Operation beim Ueberschauen einer lateinischen Periode aus einem der seine Lectüre bildenden Schriftsteller ebenso gut gelingt, damit er an Stelle des echt lateinischen Ausdruck echt deutschen setzen kann. Das ist für beide nicht ohne gründliches, sicheres, stets präsentes Wissen des dazu nothwendigen grammatischen Lehrstoffs möglich.

Wie wäre, das ist die weitere Frage, nach diesen Gesichtspunkten der Stoff auf die einzelnen Klassen zu vertheilen? Den Unterklassen fällt Aneignung und Einübung der Elementargrammatik zu: VI: regelmäßige Formenlehre. V: Repetition derselben und Nachholung des Unregelmäßigen, dann acc. c. inf., abl. abs., Wortstellung im einfachen Satz u. a. IV: Casuslehre. III b: Tempus- und Moduslehre. Bei 8 (resp. 9), 7 (resp. 8—9) und zweimal 6 Stunden ist die sichere Aneignung der Grammatik etwa in dem Umfange, wie Ferd. Schulz in seinem kleineren Lehrbuch sie bietet, sehr wohl möglich. In IV und III b wären von den 6 Stunden 3 der Grammatik (mit den schriftlichen Uebungen) zuzuweisen.

Für die Klassen IIIa und IIb ist zunächst dringend darauf zu halten, daß von Zeit zu Zeit (etwa alle 4 Wochen) ein Abschnitt aus der Formenlehre zur Repetition aufgegeben werde. Im Uebrigen kommt der IIIa die Repetition der synt. conven. und der Casuslehre, der IIb die der Tempus- und Moduslehre zu. Zwei Stunden sind von den 6 der grammatischen Unterweisung zu überlassen.

In IIa—Ia ist die Syntax zum dritten Male zu repetiren aber in durchaus anderer Weise als in den mittleren und unteren Klassen, worüber später Näheres. Auch hier sind zwei Stunden wöchentlich dem grammatischen Unterricht zu widmen.

Ob die lateinische Arbeit vom Uebergang nach I ans Ende des Schulkursus, also in die Abgangsprüfung zu legen sei, scheint mir minder wesentlich, so sehr ich persönlich dafür stimmen würde. Beim Wegfall des englischen Aufsatzes und der Arbeit für die Chemie würde das auch keine Mehrbelastung einschließen, zumal von hervorragender Seite (Schrader, Untl. 3. Aufl. S. 402 und 403) die Fortsetzung der schriftlichen Arbeiten in I gefordert, auf manchen Realschulen mit vermehrtem Lateinunterricht auch geübt wird.

Ich habe eben angedeutet, daß die Methode des Unterrichts in den Oberklassen eine andere sein müsse als in den Unter- und Mittelklassen d. h. es bedarf für jene einer anders gestalteten Grammatik. Wie soll die Grammatik für die Oberklassen beschaffen sein?

Auf die Geschichte der noch heut meist üblichen Gestaltung der lateinischen Syntax einzugehen, fehlt mir an dieser Stelle der Raum. Doch das darf ich wohl ohne auf Widerspruch zu stoßen behaupten, daß diese Gestaltung von den älteren Grammatikern durch unsicheres Zutappen begründet ist und ohne wesentliche Aenderungen und Besserungen sich von Geschlecht zu Geschlecht vererbt hat. Wie man in der Formenlehre die Declinationen und dann die Conjugationen behandelte, so in der Syntax zuerst die Verhältnisse des Substantivs im Satze, angereiht an die so bequem sich bietenden Casus, dann die Verhältnisse des Verbums, angeschlossen an die Modus- und Tempusformen. Vorn flickte man dann die syntaxis convenientiae an, schob überall Anhänge u. ä. ein und schuf endlich zum Schluß eine sog syntaxis ornata, die ein buntes Gewimmel grammatischer und stilistischer Regelmassen enthielt. Reformversuche sind gemacht und die neueren Arbeiten zeigen zum Theil eine Anordnung, bei der wenigstens eine leidliche Inhaltsübersicht möglich ist. Ja, hier und da ist auch

das Wesen des Satzes als solchen schon als Eintheilungsprinzip wirksam geworden,*) aber von einer durchgehenden Revision haben fast Alle sich abschrecken lassen und was noch heut möglich ist, mag ein Blick in das sonst so treffliche und mit Recht weit verbreitete Ellendt-Seyffert'sche Lehrbuch zeigen.**)

Die Syntax beginnt A. mit der syntaxis convenientiae. Der erste Abschnitt behandelt Subjekt und Prädikat und setzt die Verhältnisse des einfachen Satzes voraus, der zweite Attribut und Apposition. Im dritten wird von der Uebereinstimmung des Pronomen gehandelt, also werden ohne Weiteres Verhältnisse des zusammengesetzten Satzes berührt. Nun folgt Theil B. Vom Gebrauche der Kasus (Gen., Akk., Dat., Abl.). Jetzt hört aller Zusammenhang auf. In einem Anhange sind die Regeln über die Präpositionen, die Orts-, Raum-, Zeitbestimmungen untergebracht. In andern Grammatiken sind diese Regeln fest ausnahmslos der Casuslehre eingefügt. Daß sie da herausgenommen und zusammengestellt sind, ist richtig und ein Schritt zum Besseren. Aber genau betrachtet gehören die übrigen Regeln der „Casuslehre" ebensowenig zusammen. In einem weiteren Theile, der weder als Anhang bezeichnet, noch durch einen Buchstaben (es müßte C. sein, der aber überhaupt nicht mehr folgt) bezeichnet ist, erhalten wir die Regeln über die Eigenthümlichkeiten im Gebrauch der Substantiva, Adjectiva, Pronomina. Es sind zum Theil ganz unentbehrliche grammatische Regeln, zum großen Theil stilistische Anweisungen aus der alten syntaxis ornata, die besser in einer kleinen Stillehre zusammengestellt würden.***) Auch jetzt folgt noch immer nicht das erwartete C, sondern eine groß und fettgedruckte Ueberschrift „Vom Verbum" gilt für alles noch folgende bis auf den letzten Abschnitt, in dem endlich die coordinirenden Conjunctionen behandelt werden, so daß man zum Schluß auch mit beigeordneten Sätzen umgehen lernt, nachdem man über die unterzuordnenden hübsch eingehend belehrt ist. Die Lehre vom Verbum ist folgendermaßen eingetheilt: I. Bedeutung

*) z. B. in der Müller-Lattmanschen Grammatik.

**) Ich benutze die 19. Auflage. Berlin 1878.

***) Ein wenn auch noch in mancher Hinsicht unvollkommener Versuch einer solchen ist Bergers Buch für die mittleren (!) Klassen. Mir liegt die 3. Aufl. Celle 1872, vor. Das größere Buch von Berger ist als Nachschlagebuch brauchbar, als Lehrbuch zu umfangreich. Dasselbe gilt von Haacke's Lehrbuch der Stilistik, das für den jungen Lehrer ein treffliches Hülfsmittel ist.

der Tempora. II. Gebrauch derselben in Nebensätzen A. in indikativischen, B. in conjunctivischen. III. Modi. Indikativ. Conjunctiv (Bezeichnung durch Zahlen nicht vorhanden). Unter Conjunctiv: A. der unabhängige Conjunctiv. B. Der abhängige Conjunctiv. Dazwischen finden sich freilich bei den Regeln über den Gebrauch von cum, den Causal-, Conditional-, Concessiv-, Comparativ-, Relativsätzen so reichlich Regeln über den Gebrauch des Indikativ, der vorher mit $1^1/_2$ Seiten erledigt schien, vor, daß die Ueberschrift „Conjunctiv" wenig passen will. Am Schluß folgt ein Abschnitt: Conjunctiv abhängig von Fragewörtern: 9 Zeilen mit der Schlußbemerkung: „Das Nähere s. u. Fragesätze §. 304—308." Diese also sind wiederum ausgeschieden und nach Infinitiv und Imperativ in einem „Anhange" behandelt, wie es scheint, weil man alles wissenswerthe in einem Abschnitt zusammenstellen wollte. Leider aber ist auch das Ziel wieder nicht erreicht, denn da auch die oratio obliqua statt beim Infinitiv in einem zweiten „Anhange" hinter den Fragesätzen behandelt ist, so haben diese doch noch einmal herhalten müssen (§. 312). In 2 weiteren „Anhängen" folgen die Lehren vom Gebrauch der pronomina reflexiva und reciproca, die von den sonstigen Regeln über die pronomina durch eine weite Kluft geschieden sind. Nun endlich erhalten wir die Regeln über Participium, Gerundium, Supinum. Endlich macht der schon oben erwähnte Abschnitt von den coordinirenden Conjunctionen den Schluß.

Eine Inhaltsübersicht, welche den Neuling in dem Lehrbuche orientiren könnte, ist nicht beigegeben. Es würde auch schwer sein eine solche anzufertigen, da nach der besprochenen Uebersicht man die Anordnung nur als die absolute Systemlosigkeit bezeichnen kann.

Wo liegt der Fehler? Darin, daß der Anordnung der Syntax nicht die Eintheilung nach Satzarten und Satztheilen, sondern die nach den Redetheilen zu Grunde gelegt ist. In der ganzen Syntax findet sich keine Erklärung der verschiedenen Satzarten, keine Erklärung und übersichtliche Zusammenstellung der Satztheile, alles muß erst aus der nach den Redetheilen geordneten Regelmasse zusammengesucht werden. Wo Erklärungen gegeben sind, haben sie ihre Stelle durch Zufall erhalten, die zu derselben Erscheinung gehörigen Regeln finden sich weithin zerstreut. Aber alles das ist für den Gynasialunterricht kein Schade, vielleicht in gewisser Hinsicht ein Vortheil. Verfasser hat selbst mehrere

Jahre in den obersten Gymnasialklassen den lateinischen Unterricht ertheilt und zwar mit der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Wenn es erreicht war, daß die Schüler ihre Grammatik fest im Gedächtniß hatten, so war das dann die fruchtbarste, den Schülern interessanteste und sie am meisten übende Art der Repetition, die Syntax nunmehr nach anderen Gesichtspunkten von den Schülern selbst ordnen und sie so durcharbeiten zu lassen. Die Schüler selbst stellten nunmehr sämmtliche Regeln zusammen, welche z. B. auf die adverbialen Bestimmungen Bezug hatten und die aus der Casuslehre, der Lehre von den Präpositionen, den Participialkonstructionen ꝛc. zu sammeln waren. Freilich bei 10 und 8 Unterrichtsstunden, von denen 4 der Grammatik zu Gute kamen, hatten wir auch die Zeit dazu. Auf der Realschule ist das, auch bei 6 Stunden, unmöglich. Soll die lateinische Grammatik, wie das die U.- und P.-O. fordert, für eine wissenschaftliche Spracherlernung die nothwendige Grundlage geben und als ein an sich logisches Bildungsmittel wirken, so muß auch die Syntax so abgefaßt sein, daß bei der beschränkten Zeit, welche dem Latein gewidmet werden kann, ein Einblick in den logischen Aufbau der Sprache den Schülern gewährt werde.

Ich möchte darum meine Herren Kollegen auf eine Grammatik aufmerksam machen, welche den energischen Versuch gemacht hat, dies Problem zu lösen: Dr. A. Schröer, Schulgrammatik der lateinischen Sprache. Stendal, Franzen u. Grosse, 1876. Zieht man in Betracht, daß der Versuch der erste einer konsequenten Durchführung ist, so muß er als ein über alle Erwartung gelungener schon jetzt bezeichnet werden. Ich lasse zunächst dem Verfasser (der an der Realschule I. O. in Perleberg als erster Oberlehrer wirkt) das Wort. Derselbe spricht sich in der Vorrede S. III über seine Ansichten und Ziele folgendermaßen aus: „Wie aber in den unteren Klassen verfehlte Methode die Lust am lateinischen Unterrichte erstickt, so ist in den mittleren und oberen Klassen die unzulängliche Gestaltung des grammatischen Lehrstoffs nicht im Stande sie wieder zu wecken. Während unten zuviel verlangt wurde, wird oben zu wenig geboten .... Der Schüler hat allmählich mit dem Verstande arbeiten gelernt, er freut sich dieser Arbeit und verlangt, daß aller Lernstoff durch das Medium des Verstandes ihm zugeführt werde. . . . Auch für die Sprachgesetze sucht der Schüler

Klarheit, aber er findet sie nicht. Keine lateinische Schulgrammatik bietet eine logisch richtige Anordnung, ja nur eine übersichtliche Zusammenstellung der syntaktischen Einzelheiten. Während es doch zur Erzielung von Klarheit durchaus nothwendig ist, bei Darstellung der Mittel des Gedankenausdrucks von der sprachlichen Form des Gedankens, dem Satze, auszugehen, nach dem Verhältniß der Begriffe und weiterhin der Gedanken zu einander das gesammte Material zu ordnen, nehmen die Grammatiken hierzu höchstens einen matten Anlauf, um sich sodann gleich wieder in zusammenhanglose Partieen, ja zum Theil in ungeordnete Regelhaufen aufzulösen; und je skizzenhafter die Darstellung ist, um so deutlicher tritt die Planlosigkeit hervor; statt eines Gerippes erblicken wir eine unverständliche Knochenverbindung. Wie die Construction einer complicirten Maschine nicht begriffen wird durch Einzelbetrachtung der auseinandergeschraubten Theile, sondern erst durch Beobachtung des arbeitenden Gesammtwerkes, so genügt auch zum Verständniß des Sprachbaues nicht eine mehr oder weniger zusammenhanglose Betrachtung der einzelnen syntaktischen Erscheinungen; vielmehr muß der Organismus der Sprache erkannt werden. Bei Erklärung einer Maschine geht man vom Zwecke derselben aus und stellt sie zunächst in ihrer elementarsten Form dar, etwa als einfachen Hebel, spricht dann von den allmählich gemachten Verbesserungen, und bringt so, indem man gewissermaßen die Geschichte der Vervollkommnung Schritt für Schritt verfolgt, endlich das vorliegende Kunstwerk zu vollem Verständniß. Ganz ähnlich ist bei Einführung in die Geheimnisse des Sprachbaues zu verfahren. Man beginne mit Vorführung des elementarsten Gedankens, zu dessen Ausdruck nur Subjekt und Prädikat nöthig ist. An zweiter Stelle müssen die denkbaren Erweiterungen jenes elementaren Gedankens und als Ausdrucksformen derselben die verschiedenen Prädikatsbestimmungen durchgenommen werden. Hieran erst kann sich die Lehre vom Attribut (aufgenommenen Prädikat) schließen. Auf der dritten Stufe ist zu zeigen, wie sich die einzelnen Prädikatsbestimmungen und das Attribut in Form von Nebensätzen ausdrücken lassen. Nachdem so der einzelne Gedanke betrachtet ist, wie er sich allmählich erweitert, wird an letzter Stelle die sprachliche Verbindung mehrerer selbstständiger Gedanken, die Periode, Betrachtung finden ..... Es leuchtet ein, daß diese Darstellung der Syntax erst für die oberen Klassen geeignet ist; aber hier ist sie ebenso

interessant wie instructiv..... Es ist keineswegs nöthig, daß die Syntax sämmtlicher zu lernenden Sprachen in dieser Weise betrieben wird; ist an einer Sprache das Auge geöffnet, so schließt es sich nicht wieder bei der Erlernung und dem Gebrauche der übrigen."

Der Zweck dieser Abhandlung gestattet nicht, eingehend den Aufbau der Syntax des Schröer'schen Lehrbuchs zu erörtern. Nur im Allgemeinen mag derselbe angedeutet sein (ich lasse die Unterabschnitte fort): Der einfache Satz. I. Von den Gliedern des einfachen Satzes. A. Subjekt und Prädikat. B. Die Prädikatsbestimmungen. 1. Die sinnlichen Prädikatsbestimmungen (Raum und Zeitangaben) a. Raumbestimmungen, b. Zeitbestimmungen. 2. Die Prädikatsbestimmungen, welche geistige Beziehungen ausdrücken. a. Das Object. b. Die causale Prädikatsbestimmung. c. Die modale Prädikatsbestimmung. C. Die Substantivbestimmung oder das Attribut. II. Von den Arten des einfachen Satzes. A. Die Erkenntnißäußerung. B. Die Willensäußerung. — Der mehrfache Satz. A. Die Subordination. 1. Der Relativsatz. 2. Der abhängige Fragesatz. 3. Der conjunctionale Nebensatz. a. Umschreibung des Objects (Final-, Consecutivsatz). b. Umschreibung der causalen Prädikatsbestimmung (Causal-, Conditional-, Concessivsatz) c. Umschreibung der modalen Prädikatsbestimmung. d. Umschreibung einer Zeitbestimmung. B. Die Coordination. C. Verschiedenheit des Satz- und Periodenbaues der deutschen und lateinischen Sprache.

Schon diese im Auszuge gegebene Uebersicht läßt den Plan hinlänglich erkennen. Freilich würde ich noch manches anderes wünschen und es mag mir erlaubt sein einige Wünsche für eine neue Auflage zu äußern: In der Formenlehre ließen sich die Regeln über die Unregelmäßigkeiten in der 3. Declination noch vereinfachen. Ich verweise dafür auf Busch, Beiträge zur Elementargrammatik (s. den 24. Jahrgang der Zeitschrift für Gymnasialwesen, Maiheft), der auf Grund der Neue'schen Forschungen die möglichste Vereinfachung giebt. Für die Genusregeln halte ich noch immer das Einprägen von Gedächtnißversen für die beste Methode. Es ist dabei durchaus nicht nöthig beim alten Schlendrian der Nominativendungen zu bleiben. An unserer Anstalt sind Reimregeln in Gebrauch, die mein Herr Kollege Dr. Franz auf Grund der Müller-Lattmann'schen Grammatik aufgestellt hat. Für die Conjugationen vermisse ich eine vollständig

durchgeführte Ableitungstabelle, die Pronomina hic, iste, ille sollten nach den 3 Personen vertheilt sein u. s. s. Im Uebrigen bemerke ich, daß die Formenlehre incl. Wortbildungslehre 53 Seiten umfaßt und an Kürze und Präcision trefflich ist.

Was die Eintheilung der Syntax betrifft, so wünschte ich zunächst alle noch vorhandenen „Anhänge" getilgt zu sehen. So wäre z. B. der Anhang, welcher vom determinirenden Akkusativ handelt, unter die Zeitbestimmungen, die causalen Prädikatsbestimmungen, die Lehre vom Object zu vertheilen. Die Lehre von der consecutio temporum scheint mir in der Lehre vom zusammengesetzten Satze, nachdem die Erklärung derselben und seiner Arten erfolgt ist, die erste Stelle einnehmen zu müssen. Abweichungen von den Hauptregeln wie bei den Consecutivsätzen und den Temporalsätzen sind an der betreffenden Stelle einzufügen. Ferner möchte ich hinsichtlich der Vervollständigung der Regeln über die consecutio temporum auf das treffliche Buch von Lieven darüber verweisen, besonders was die Zeitfolge nach dem Conjunctiv und Infinitiv Perfecti angeht.

Auch halte ich, und das ist mir wichtiger als die erwähnten und noch manche andere Einzelheiten, eine sorgsame Revision der gesammten üblichen Terminologie in der Syntax für durchaus nothwendig. An unserer Anstalt hat eine solche in Fachconferenzen stattgefunden und es ist dieselbe in einer Constructionsordnung niedergelegt, welche sich lithographirt in den Händen der Lehrer und Schüler befindet und nach der in allen Klassen gleichmäßig in allem Sprachunterricht verfahren wird. Um den zahllosen Mißverständnissen, welche beim Gebrauch der Begriffe Subject, Prädikat, Object u. s. w. unterzulaufen pflegen, ein Ende zu machen, nennen wir fortan Subject und Prädikat die beiden Satzhälften, welche Alles im Satze in sich fassen. Was man gemeinhin Subject nennt, heißt fortan Subjectsnomen, das Verbum: Prädikatsverbum. Diese letzteren 2 Satztheile werden als die unumgänglich nothwendigen bezeichnet. Als ihre Erweiterungen werden dann aufgezählt: Prädikatsnomen, das nur im Prädikat, Object, adverbiale Bestimmungen, Attribut, Apposition, die sowohl in der Subjectshälfte als auch in der Prädikatshälfte sich finden können. Eine Einführung dieser Terminologie würde eine nicht unwesentliche Umgestaltung des Aufbaues, wie Schröer ihn hat, zur Folge haben und, wie ich glaube, denselben noch klarer und durchsichtiger, auch noch leichter erlernbar machen.

Doch alle kleinen Ausstellungen und Wünsche treten diesem Buche gegenüber zurück vor der Thatsache, daß hier zum ersten Male eine Grammatik vorliegt, welche für den Unterricht in den Oberklassen der Realschule geeigneter ist als jedes andere der vorhandenen Lehrbücher, eine Grammatik, welche mit klarem Bewußtsein von dem Werth und den Zielen des lateinischen Sprachunterrichts auf Realschulen geschrieben ist. Darum lag mir daran, auf eine Besprechung derselben bei Gelegenheit meiner Bemerkungen über die Unterrichtsmethode ausführlicher einzugehen und meine Herren Kollegen auf das treffliche Buch aufmerksam zu machen. Der Lateiner von Fach wird beim Studium derselben überdem finden, daß der Verfasser auch abgesehen von der Anordnung nicht die ausgetretenen Pfade gegangen ist. Die angeführten Mustersätze liefern den Beweis einer sorgsamen und umfassenden Durcharbeitung der Historiker behufs Gewinnung und Bestätigung des Regelschatzes.*)

B.

Nur wenige Worte mögen mir noch über die Lectüre auf der Realschule verstattet sein. Ich hoffe diesen wichtigen Punkt, der einer eingehenden Untersuchung bedarf, später einmal ausführlicher behandeln zu können. Nur dies eine möchte ich hier hervorheben: Wenn die Lectüre in den oberen Klassen die Forderung der U.- und P.-O. von 1859 erfüllen will, eine Anschauung römischen Geistes und Lebens zu vermitteln, so muß die Chrestomathienleserei ein Ende nehmen, kann es auch, wenn die Stundenzahl angemessen erhöht wird. Es müssen wenige prosaische Schriftsteller, diese aber in möglichst weitem Umfange gelesen werden, Cäsar und Sallust ganz, Tacitus in Prima zum großen Theil, von Livius mag man eine Auswahl treffen, ebenso genügen von Cicero einige Reden (de imperio Cn. Pompeji nicht zu vergessen) und Briefe. Die Auswahl muß so getroffen sein, daß, was gelesen wird, Anlaß giebt, das altrömische Leben und seine Einrichtungen, besonders im letzten Jahrhundert der Republik, in klaren und umfassenden Bildern vorzuführen. z. B. die

*) Ich beschränke mich für diese Arbeit auf die besprochenen Punkte. Untersuchungen über den Umfang und die Methode des Unterrichts im lateinischen Stil, über die Art der Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, den zu sammelnden Vokabel- und Phrasenschatz und anderes behalte ich mir, da sie hier zu weit führen würden, für eine andere Gelegenheit vor.

ersten Kapitel des 1. Buches in Cäsars Bürgerkrieg geben vortrefflich Anlaß, das ganze so zu sagen parlamentarische Leben und Wesen im alten Rom zu schildern. Der Unterricht in der alten Geschichte kann naturgemäß auf der Realschule nicht so eingehend sein als auf dem Gymnasium. Umsomehr ist es nöthig, die Lectüre in ausgiebigster Weise mit demselben in Verbindung zu setzen. Darum scheint es mir auch besser und fruchtbarer zu sein, die Oden des Horaz, vielleicht bis auf 3 oder 4, bei Seite zu lassen und lieber die leichteren Satiren desselben zu lesen, einmal weil in ihnen der Dichter original ist und dann, weil sie das sociale Leben des alten Rom in helle Beleuchtung stellen. Ich weiß aus Erfahrung, mit welchem Interesse nicht nur, sondern auch mit welchem Verständniß Realschulprimaner dieser Lectüre sich widmen. Einen ausführlichen Plan für die Lectüre in I und II und Erörterungen über die Lectüre in den Mittelklassen hoffe ich später einmal geben zu können.

Die Verbindung des Unterrichts in der darstellenden Geometrie und in der Perspektive mit dem Unterricht in der Stereometrie.

Die Raumanschauung soll der Schüler durch den Unterricht in der Stereometrie und durch die Beschäftigung mit der darstellenden Geometrie und Perspektive sich erwerben. Die Franzosen haben deshalb auch seit Anfang dieses Jahrhunderts auf den Unterricht in jenen Fächern in ihren höheren Schulen großen Werth gelegt und die Methode des Unterrichts vollständig ausgebildet. In Norddeutschland wird, soweit meine Erfahrungen reichen, darstellende Geometrie an einigen Schulen allerdings gelehrt, durchgehends scheint dies aber nicht der Fall zu sein. Ob dort, wo die darstellende Geometrie einen Bestandtheil des Lehrplans bildet, eine innige Verbindung zwischen dieser, der Stereometrie und dem Unterricht im geometrischen Zeichnen hergestellt ist, weiß ich nicht. Die mathematischen Lehrbücher haben im Allgemeinen eine solche Verbindung nicht ins Auge gefaßt, wenigstens ist mir nur eins, die Elemente der Mathematik von Gallenkamp. II, bekannt, das in einem besonderen Abschnitte „Die einfachsten Elemente der beschreibenden Geometrie" behandelt. Und

doch scheint mir gerade die Verbindung der Stereometrie, genauer gesprochen des Theils derselben, der über Grade und Ebenen handelt, mit der darstellenden Geometrie von der größten Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts in jedem dieser Fächer. Jene stereometrischen Sätze nämlich gewinnen ein rechtes Interesse erst durch die Anwendung derselben, und durch ihre stete Verwerthung in anderen Fächern erhalten die Schüler eine innere Anschauung von den Ebenensätzen, wie ich sie kurz nennen will, und ein Verständniß für ihre Bedeutung, während die Sätze ohne eine solche Anwendung bald der Vergessenheit anheimfallen. Andererseits wird aber der Schüler, wenn die Beispiele zur Beschäftigung mit der Stereometrie aus der darstellenden Geometrie (der Perspektive, der Kristallographie, der mathematischen Geographie u. s. w.) und die Beispiele zur Einübung der Sätze über geneigte Linien, die durch ‖ Linien geschnitten werden, aus der Lehre von der Perspektive u. s. w. genommen werden, mit den Grundanschauungen dieser letzteren Fächer völlig vertraut. Dann scheint mir aber auch in den Fällen, wo bei der Beschaffung des Uebungsstoffs die Wahl zwischen einem an sich werthlosen und einem werthvollen Stoffe freisteht, die Entscheidung nicht zweifelhaft sein zu können. Diese stete Verbindung der Unterrichtsfächer miteinander kann auch ganz wesentlich zur Vereinfachung der Lehrpläne beitragen. Bei dem einen Fache kann eine derartige Beschäftigung mit demselben ausreichen, um es späterhin als besonderen Unterrichtsgegenstand nicht wieder erscheinen zu lassen. Bei einem andern wird dem späteren zusammenhängenden Unterricht in demselben durch seine Verwerthung an geeigneter Stelle vorgearbeitet. Der Unterricht kann dann später an Bekanntes anknüpfen und rascher vorwärts schreiten.

Wenn die Aufgaben zur Befestigung der Ebenensätze bis jetzt nur verhältnißmäßig selten aus der darstellenden Geometrie und aus der Lehre von der Perspektive genommen worden sind, so liegt das zum Theil an den Universitätslehrern, welche in ihren Vorlesungen die Bedürfnisse der Schule nur allzuwenig berücksichtigt haben. Zu meiner Zeit wurde in Bonn die darstellende Geometrie gewöhnlich nicht gelehrt; nur auf besonders ihm ausgedrückte Wünsche hin hielt Prof. Beer Vorträge darüber. Soviel ich von jüngern Lehrern vernommen habe, die an verschiedenen deutschen Hochschulen ihre Studien gemacht hatten, wird auch heute die darstellende Geometrie an manchen Universitäten noch nicht gelehrt. Einem jungen Manne, der Mathematik

studiren will, kann deshalb nur der dringende Rath gegeben werden, mindestens ein Jahr an einer technischen Hochschule zu studiren und dort den zeichnenden Fächern theoretisch und praktisch sich zu widmen, er wird sonst die Mängel seiner Ausbildung späterhin recht schwer empfinden. Es macht z. B. einen seltsamen Eindruck, wenn in den Lehrbüchern über Stereometrie die doch jedenfalls rechtwinkelig begrenzt gedachten Ebenen perspektivisch als Parallelogramme gezeichnet sind.

Ein anderer Grund, warum die Aufgaben, durch welche der Schüler zur Beschäftigung mit den Ebenensätzen veranlaßt werden soll, nicht so häufig den zeichnenden Fächern entnommen worden sind, wie die innige Verwandtschaft jener Unterrichtszweige erwarten und wünschen läßt, scheint mir darin zu liegen, daß es an passenden Aufgabensammlungen fehlt und daß das Bilden geeigneter Aufgaben sehr zeitraubend ist. Diesem Mangel habe ich durch die vorliegende Arbeit abhelfen wollen.

Im Umfange des Stoffes habe ich mich sehr beschränkt; die Aufgaben über darstellende Geometrie handeln nur über die Lage von Linien und Ebenen gegeneinander, und zur weiteren Vereinfachung werden alle Gebilde im ersten Winkelraume liegend angenommen. In den Aufgaben über Perspektive kommen nur senkrechte und wagerechte Linien und rechte, in einer wagerechten Ebene gelegene Winkel vor. Ein Hauptgewicht ist beim Unterricht in den zeichnenden Fächern darauf zu legen, daß der Schüler die Grundbegriffe klar erfaßt und in ihrer Anwendung Sicherheit erlangt. Ueberhaupt wird mit einer übermäßigen Ausdehnung der mathematischen Fächer der Hochschule nicht viel genützt, der Schule aber entschieden geschadet, weil dann den sprachlichen Fächern nothwendiger Weise so viel Zeit und Kraft entzogen werden, daß ihr bildender Werth nicht in genügender Weise zur Geltung kommen kann. Der Schüler muß beim Abgange von der Schule die Elemente der darstellenden Geometrie in den Umfange beherrschen, daß er einen Einblick in das Wesen dieses die Raumanschauung in so hohem Maße fördernden Unterrichtszweiges hat und befähigt ist, die darstellende Geometrie wissenschaftlich zu betreiben, wenn seine Studien ihn auf dieses Gebiet hinführen. Dazu aber reicht, glaube ich, das hier Gebotene aus. Die Auflösungen der Aufgaben sind meist beigefügt, damit keinerlei Mißverständniß entstehen kann; wo die Auflösung zu weit führt, ist auf benutzte Werke verwiesen. Auch sei noch bemerkt, daß bei der Anordnung mehr die allmählig wachsende

Schwierigkeit als der stoffliche Inhalt maßgebend gewesen sind. Deshalb ist der besondere Fall, wenn er einfacher war, dem allgemeinen vorauf geschickt worden. Wenn auch aus Mangel an Zeit nur die leichteren Aufgaben eines jeden Abschnitts gelöst werden können, so wird der Schüler davon doch einen ungleich höheren Gewinn haben, als wenn die darstellende Geometrie ganz und gar vernachlässigt wird. Er lernt dann doch wenigstens die ersten Anfänge kennen und kann sich später leichter forthelfen, als wenn er jeder Grundanschauung entbehrt. Bietet sich aber später die Zeit für eine Fortsetzung des Unterrichts, so kann, nachdem die weiteren Aufgaben gelöst worden, der durchgenommene Lehrstoff schließlich kurz zusammengefaßt werden, etwa in der Weise wie es Gallenkamp in dem oben erwähnten Werke gethan hat.

Ein Lehrbuch der darstellenden Geometrie hat der Schüler keineswegs durchaus nöthig; will man aber eins empfehlen, so scheint mir ganz geeignet: Dietzel, Dr. C. F., die Elemente der Projektionslehre mit 120 Holzschnitten. Leipzig, L. Gebhardt. 1876. 1 Mark. Das Buch enthält namentlich vortreffliche Aufgaben.

Dem Lehrer sei das in der vorliegenden Arbeit vielfach benutzte Werk bestens empfohlen: Jullien A., Cours élémentaire de géométrie descriptive. 1 vol. in-18 jésus, cartonné, avec 144 feuilles de figures intercalées dans le texte. Paris, Gauthier-Villars oder Alphonse Picard. 1878. 3 Fr. 50 Cent. Jeder Zeichnung des Werkes in darstellender Geometrie ist zum leichteren Verständniß eine perspektivische Zeichnung beigegeben.

Als Anschauungsmittel hat derselbe Verfasser 30 Modelle aus starker Pappe herausgegeben, die von denselben Buchhändlern zu 15 Fr. zu beziehen sind. Die dargestellten Ebenen sind 7,5 cm lang und 6 cm breit.

Der erste Unterricht in der darstellenden Geometrie wie in der Perspektive hat an Modelle anzuknüpfen; denn wenn irgendwo, so ist es in diesem Unterrichtsfache angezeigt, von der Anschauung auszugehen, weil sonst bei den durchschnittlich begabten Schülern, also bei der überwiegenden Mehrzahl ein befriedigender Erfolg nicht zu erwarten ist. Im weiteren Verlauf des Unterrichts sind dann die Zeichnungen zum Ausgangspunkt zu nehmen. Der Schüler wird allmählig vom Anschauungsmittel unabhängig gemacht und an seine innere Anschauung verwiesen, deren Ausbildung das eigentliche Ziel des Unterrichts ist. Ich habe zu meiner vollen Zufriedenheit die verbreiteten

Modelle von L. W. Moeser (Darmstadt, Niederramstädterstraße 54) benutzt, die im Jahrgang 1877 des Pädagog. Archiv S. 706 und flgd. beschrieben worden sind. Die 5 Modelle für Perspektive kosten 82,50 Mark (je 2 derselben können besonders bezogen werden). Der Preis der 8 Modelle für darstellende Geometrie ist 66 Mark, die Kosten für die Verpackung sind in diese Preise eingeschlossen.

Für den Unterricht in der Perspektive ist auch das Vorzeigen geeigneter Photographien von Schlössern, Häuserreihen u. s. w. sehr zu empfehlen, der Schüler lernt dadurch richtig sehen, und das ist ja das Ziel dieses Unterrichts. Wo das Zeichnen nach der von Jessen und Stuhlmann ausgebildeten Methode betrieben wird, lernen die Schüler, nachdem sie die ersten Schwierigkeiten in der Behandlung der Zeichenmaterialien überwunden haben, das perspektivische Zeichnen nach Holzkörpern. Dieser Unterricht findet in einem späteren, wenn auch noch so beschränkten Unterricht in der Perspektive seine Fortsetzung und Vertiefung, weil die früher auf bloßes Sehen angewiesene Anschauung nunmehr durch die Hauptgesetze des Sehens, welche durch die inzwischen erworbenen mathematischen Kenntnisse verständlich geworden sind, unterstützt wird. Gestattet dann der Lehrplan nicht, daß im Zeichenunterricht das perspektivische Zeichnen fortgesetzt wird, so mag es bei dem Geschehenen sein Bewenden haben.

Im Einzelnen sei schließlich noch Folgendes bemerkt:

Die Aufgaben aus der darstellenden Geometrie können sowohl beim Unterricht in der Stereometrie, nach der Durchnahme der Ebenensätze, als auch im Zeichenunterricht benutzt werden, wobei dort mehr Gewicht auf die Begründung, hier auf die Erläuterung zu legen ist. Damit der Unterricht nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt, hat sich der mathematische Unterricht mit Zeichnungen an die Wandtafel und mit Bleistift-Entwürfen zu begnügen.

Bei der Bezeichnung bin ich in der darstellenden Geometrie den französischen Mathematikern gefolgt. aa' bezeichnet einen Punkt, ab, a'b' eine Grade und AA' eine Ebene. Der Grundriß ist bezeichnet durch a, ab, A, der Aufriß durch a', a'b', A'. Es wäre eine wesentliche Vereinfachung, wenn man diese Bezeichnung allgemein annähme.

Fremdwörter habe ich, wenn auch aus naheliegenden Gründen noch nicht durchweg, durch deutsche Wörter ersetzt. Nachdem die Post- und Justizverwaltung in der Abschaffung der Fremdwörter und in der Ersetzung derselben durch geeignete deutsche in so dankens-

werther Weise vorgegangen sind, und nachdem sich überhaupt ganz allgemein das Bestreben zeigt, einen alten und häßlichen Zopf endlich abzuschneiden, ist es die Pflicht der Schule nach Kräften zu helfen. Radius kann durch Halbmesser, Peripherie durch Umfang, rechtwinkeliges Parallelepipedon durch Rechtecker (nach dem Vorschlage von Koppe), parallel durch gleichlaufend, horizontale Projektion durch Grundriß, vertikale Projektion durch Aufriß u. s. w. u. s. w. ersetzt werden.*)

Außer den 17 Sätzen über Grade und Ebenen, die in dem Aufsatze „die Benutzung und Berücksichtigung der Kristallographie beim Unterrichte in der Stereometrie“ (Pädagog. Archiv Jahrgang 1879, S. 257) aufgezählt sind, erfordert die Lösung der nachstehenden Aufgaben noch die Kenntniß folgender beiden Sätze:

18. Die Ebenen zweier Winkel, deren Schenkel paarweise parallel laufen, sind parallel.

19. Eine Grade, welche zwei Ebenen ‖ ist, ist der Durchschnittslinie derselben ‖.

Benutzte Werke über darstellende Geometrie:

1. Jullien, A., Cours de géométrie descriptive. Paris, Gauthier-Villars oder Alphonse Picard. 3 Fr. 50 Cent.

2. Dietzel, Dr. C. F., die Elemente der Projektionslehre. Leipzig, L. Gebhardt. 1876.

Ueber Perspektive:

1. Schreiber, Guido, Lehrbuch der Perspektive. Leipzig, Moritz Geißler. 1874.

2. Wiegmann, R., Grundzüge der Lehre von der Perspektive. Düsseldorf, Julius Buddeus. 1846.

3. Dietzel, Dr. C. F., die Elemente der Perspektive mit 64 Holzschnitten. Leipzig, L. Gebhardt. 1876. 1 Mark.

Aufgaben aus der darstellenden Geometrie.

I. Der Punkt.

1. Liegt ein Punkt in einer der beiden Projektionsebenen, so liegt seine Projektion auf die andere Projektionsebene in der Axe und umgekehrt.

*) Siehe die höchst beachtenswerthe Abhandlung von Dr. W. Bohlmann, die Schule und die Fremdwörter. Jahresbericht der Realschule I. O. zu Barmen. Ostern 1879.

2. Ein Punkt bewege sich, von einer Projektionsebene ausgehend, auf einer zu dieser Ebene senkrechten Graden. Welchen Weg macht a) die wagerechte, b) die senkrechte Projektion?

3. Gegeben der Punkt aa', d. h. der Punkt, dessen Grundriß a und dessen Aufriß a' ist. Wie weit ist der Punkt a) von der wagerechten, b) von der senkrechten Projektionsebene entfernt?

4. Die Ebene, welche durch die projicirenden Senkrechten eines Punktes aa' bestimmt ist, steht auf der Durchschnittslinie der Projektionsebenen — der Projektionsaxe — senkrecht.

5. In der Zeichnung steht die Verbindungslinie der Projektionen eines Punktes auf der Axe senkrecht. Auf welchen Graden liegt der Grundriß (Aufriß) des Punktes, wenn der Aufriß (Grundriß) gegeben ist?

6. Irgend zwei Punkte der Zeichenebene, deren Verbindungslinie auf der Axe senkrecht steht, können als Projektionen eines Punktes angesehen werden.

7. Gesucht die Entfernung der beiden Punkte aa' und bb'.

Man verbindet die beiden Punkte im Raum und außerdem a und a' (b und b'). Die von diesen Verbindungslinien und den projicirenden Linien gebildete Figur wird um die Verbindungslinie von a und a' gedreht, bis sie mit der Projektionsebene zusammenfällt.

Wie ändert sich der Wortausdruck, wenn man durch die der Drehungsaxe zunächst gelegene Ecke der Figur eine Parallele zur Drehungsaxe bis zum Durchschnitt mit der gegenüberliegenden Seite zieht?

Anmerkung. Ein Punkt dreht sich um eine Axe heißt: die Ebene, welche durch den Punkt und die Axe bestimmt ist, die Drehungsebene, dreht sich um die Axe, bis sie mit der Anfangslage den verlangten Winkel bildet. Der Punkt beschreibt einen Kreis, dessen Ebene auf der Drehaxe senkrecht steht. Welches ist der Mittelpunkt dieses Kreises?

8. Welche Bewegungen machen die beiden Projektionen eines Punktes, wenn derselbe sich um eine zu einer Projektionsebene senkrechte Axe so weit dreht, bis er in seine Anfangslage zurückkehrt?

Welchen Weg beschreibt a) die von dem Punkt auf die Drehaxe gefällte Senkrechte, b) der Grundriß, c) der Aufriß des Punktes?

9. Ein Punkt werde um eine auf einer Projektionsebene senkrechte Grade gedreht, bis die Drehungsebene der zweiten Projektionsebene ∥ ist. a) Die Drehaxe fällt nicht mit der anderen Projektionsebene zusammen; die Lage des Punktes ist 1) beliebig, 2) der Punkt liegt in

einer Ebene, die durch die Drehaxe geht und auf beiden Projektionsebenen senkrecht steht.

b) Die Drehungsaxe liege in einer Projektionsebene. Der Punkt habe die Lagen 1 und 2 des vorigen Falls.

In allen diesen Fällen soll der Punkt auch um einen Winkel von bestimmter Größe gedreht werden.

10. Ein Kreis liege im Grundriß und werde um eine zur Axe senkrechte Grade desselben, die Tangente an den Kreis ist, gedreht, bis die Ebene des Kreises auf dem Grundriß senkrecht steht. Welchen Weg macht a) der Grundriß, b) der Aufriß eines Punktes des Umfangs?

11. Gesucht die Entfernung zweier Punkte, indem man den einen um die zum andern Punkte gehörige projicirende Linie dreht, bis die Drehungsebene der zweiten Projektionsebene ‖ ist.

12. Gegeben aa' und b, sowie die Länge der Verbindungslinie von aa' und bb', gesucht b'.

13. Ein Punkt aa' soll um eine in einer Projektionsebene gelegene Grade gedreht werden, bis die Drehungsebene mit der Projektionsebene zusammenfällt. Der Punkt aa' soll in die Projektionsebene herabgeschlagen werden. a) Die eine Projektion des Punktes liegt in der Drehungsaxe, b) der Punkt liegt beliebig.

14. Gegeben die Lage des herabgeschlagenen Punktes, die eine Projektion des Punktes und die in der Projektionsebene gelegene Drehungsaxe, gesucht die andere Projektion des Punktes.

15. Einen Punkt herabzuschlagen, wenn die Drehaxe einer Projektionsebene ‖ ist, aber nicht in dieselbe hineinfällt. Der Punkt wird gedreht, bis die Drehungsebene der Projektionsebene ‖ ist.

II. Die Grade.

1. Fällt man von einem Punkte einer Graden eine Senkrechte auf eine Projektionsebene, so steht die durch diese beiden Graden bestimmte Ebene, die projicirende Ebene, auf der Projektionsebene senkrecht.

2. Die Projektion irgend eines Punktes der Graden liegt in dem Durchschnitt der projicirenden Ebene mit der Projektionsebene. Die Projektion einer Graden ist wiederum eine Grade.

3. Die Projektion des Umfangs einer jeden ebenen Figur ist eine Grade, wenn die Ebene der Figur auf der betreffenden Projektionsebene senkrecht steht.

4. Welches ist die Projektion einer Graden, die a) auf einer Pro-

jektionsebene senkrecht steht, b) einer Projektionsebene ∥ ist, c) der Axe ∥ ist, d) durch die Axe geht, aber nicht senkrecht auf derselben steht?

5. Wovon kann ein Punkt, eine Grade, ein Quadrat, ein Rechteck, die Projektion sein?

6. Man denke sich ein Rechteck, dessen Ebene auf der Axe senkrecht steht und dessen Seiten zu den Projektionsebenen senkrecht sind. Welches sind die Projektionen a) dieses Rechtecks, b) seiner Diagonalen, c) irgend einer in dem Rechteck gelegenen Figur, wenn auf jeder Seite des Rechtecks wenigstens eine Ecke der Figur liegt, oder wenn jede Seite des Rechtecks von wenigstenst einer Seite der Figur berührt wird?

7. Von welchen Linien bez. Figuren können also zwei Grade die Projektionen sein, wenn diese Graden auf der Axe senkrecht stehen und sie in demselben Punkte schneiden?

8. Irgend zwei grade Linien, von denen die eine dem Grundriß, die andere dem Anfriß angehört, können als die Projektionen einer Graden angesehen werden. Ausnahmen: Wenn die Linien die Axe in verschiedenen Punkten schneiden und entweder beide auf derselben senkrecht stehen oder wenn auch nur die eine von beiden auf der Axe senkrecht steht.

9. Eine Figur ist nur dann ihrer Projektion kongruent, wenn die Figur der Projektionsebene ∥ ist.

10. Gegeben ab, a'b' und der Punkt cc', gesucht de, d'e' wenn letztere durch den gegebenen Punkt geht und der gegebenen Linie ∥ ist.

Parallele Linien haben ∥ Projektionen und umgekehrt. Linien, welche auf einander senkrecht stehen, haben im Allgemeinen nicht zu einander senkrechte Projektionen (S. V Nr. 14.)

11. Wenn zwei Linien sich schneiden, so schneiden sich auch ihre Projektionen und die Verbindungslinie dieser Durchschnittspunkte steht auf der Axe senkrecht. Dieser Satz ist auch in der Umkehrung richtig.

12. Gegeben die Projektionen einer Graden, gesucht die Durchschnitte mit der Projektionsebene, ihre Spuren und umgekehrt. Angabe des Verfahrens in Worten.

13. Wenn eine Grade dem Aufriß (Grundriß) ∥ ist, so bildet ihr Aufriß mit der Axe einen Winkel gleich demjenigen, den die Linie selbst mit dem Grundriß (Aufriß) macht.

14. Gegeben ab, a'b (d. h. die Projektionen einer Graden, deren Grundriß ab und deren Aufriß a'b' ist), gesucht die Winkel, welche die Grade mit den Projektionsebenen macht.

Man verlängert die Linie bis zum Durchschnitt mit den Projek-

tionsebenen. Zur Bestimmung des Winkels der Linie mit dem Grundriß z. B. wird das Dreieck, welches die Linie selbst zur Hypotenuse, ihren Grundriß zur einen und die projicirende Linie der senkrechten Spur zur anderen Kathete hat, um den Grundriß gedreht, bis das Dreieck mit der Ebene des Grundrisses, oder um die projicirende Linie der senkrechten Spur, bis das Dreieck mit der Ebene des Aufrisses zusammenfällt.

15. Gegeben ab, die Projektion eines in der Graden gelegenen Punktes cc' und der Winkel der Graden mit dem Grundriß, gesucht a'b'.

16. Durch aa' eine Grade zu legen, welche a) mit dem Grundriß einen gegebenen Winkel macht und eine im Grundriß liegende Grade schneidet, b) mit Grundriß und Aufriß gegebene Winkel bildet.

17. Gegeben a'b', die senkrechte Spur und der Winkel der Graden mit dem Grundriß, gesucht ab.

18. Gegeben der Winkel einer Graden mit dem Aufriß, ein Punkt cc der Graden und a'b', gesucht ab.

19. Gesucht der Winkel der Graden ab, a'b' mit Grund- und Aufriß a) wenn die Grade die Axe schneidet. Man nimmt einen Punkt auf der Linie und schlägt denselben um die betreffende Projektion der Linie herab. b) Wenn sie in einer zur Axe senkrechten Ebene liegt. Wenn die Grade die Projektionsebenen in M und N und wenn die durch sie gelegte zur Axe senkrechte Ebene die Axe in O trifft, so schlage man MNO um MO oder NO herab.

20. Eine Grade von gegebener Länge, welche mit dem Grundriß (Aufriß) einen Punkt gemein hat, werde um diesen Punkt so gedreht, daß sie mit dem Grundriß (Aufriß) stets den gleichen Winkel bildet. Welchen Weg macht a) der Grundriß, b) der Aufriß des anderen Endpunktes?

III. Die Ebene und eine in ihr gelegene Grade.

1. Welches sind die Spuren einer Ebene, welche a) die Axe schneidet, b) der Axe ∥ ist, c) durch die Axe geht?

2. Welches sind die Spuren einer Ebene, die a) auf einer der beiden Projektionsebenen senkrecht steht und die andere schneidet. (Durch welche Graden wird der Winkel der Ebene mit der letzteren Projektionsebene gemessen?) b) auf beiden Projektionsebenen senkrecht ist, c) einer Projektionsebene ∥ ist?

Stellt man die Ergebnisse als Sätze hin, so gelten diese auch in der Umkehrung.

3. Ist eine Grade einer Ebene ∥, so ist die Projektion der Graden der Spur der Ebene nur dann ∥, wenn die Grade auch der betreffenden Projektionsebene ∥ ist.

4. Wenn eine Grade in einer Ebene liegt, so liegt jede der beiden Spuren der Graden in der gleichnamigen Spur der Ebene.

5. Durch eine Grade eine Ebene zu legen, welche a) die Axe schneidet, b) der Axe ∥ ist.

6. Eine Ebene zu legen a) durch zwei sich schneidende Grade, b) durch eine Grade und einen Punkt, c) durch drei Punkte, d) durch zwei ∥ Grade.

7. Durch einen Punkt eine Ebene zu legen, die einer gegebenen Graden ∥ ist.

8. Eine Ebene durch eine Grade zu legen, welche einer zweiten nicht in jener gelegenen Graden ∥ ist.

9. Es soll untersucht werden, ob die Grade ab, a′b′ in der Ebene AA′ liegt.

10. Gegeben die Ebene AA′ und die Projektion ab einer darin gelegenen Graden, gesucht a′b′.

11. Dieselbe Aufgabe wie in 10, wenn die eine der beiden Spuren der Graden außerhalb der Zeichenfläche liegt. Man benutze den Satz: Parallele Linien haben ∥ Projektionen.

12. Gegeben a und AA, gesucht a′. a) Wenn die Ebene AA′ die Axe schneidet, b) wenn sie der Axe ∥ ist, und wenn aa′ in AA′ liegt.

13. Zu untersuchen ob aa′ in der Ebene AA′ liegt. In der Ebene zieht man eine Grade, deren Aufriß (Grundriß) durch a′ (a) geht. Liegt dann a (a′) im Grundriß (Aufriß) der Linie, so ist aa′ ein Punkt der Ebene, sonst nicht.

Als Hülfslinie kann man jede Linie der Ebene nehmen, im besonderen auch diejenige Grade derselben, welche dem Grundriß oder dem Aufriß ∥ ist.

IV. Durchschnittslinie zweier Ebenen. Die Ebene und eine sie schneidende Grade.

1. Parallele Ebenen haben ∥ Spuren. Die Umkehrung ist für den Fall, daß die Ebenen der Axe ∥ sind, nicht allgemein richtig.

2. Gegeben AA′, gesucht der Durchschnitt dieser Ebene mit einer anderen, welche a) dem Grundriß, b) dem Aufriß ∥ ist. Lösung in Worten. Umkehrung.

3. Durch aa′ eine Ebene ∥ AA′ zu legen. Man benutze als

Hülfslinie eine beliebige Linie von AA' oder ihren Durchschnitt mit einer zum Grundriß oder Aufriß ‖ Ebene, ziehe durch aa' eine Parallele zu dieser Hülfslinie u. s. w.

4. Durch a' eine Ebene ‖ den beiden Graden cd, c'd' und ef, e'f' zu legen.

5. Gesucht der Durchschnitt zweier Ebenen, welche beide die Axe schneiden, (aber in verschiedenen Punkten). a) Keine der beiden Ebenen steht auf einer Projektionsebene senkrecht. b) Eine der beiden Ebenen steht auf einer Projektionsebene senkrecht. Von den beiden Ebenen steht c) die eine auf dem Grundriß, die andere auf dem Aufriß senkrecht, d) beide stehen auf derselben Projektionsebene senkrecht.

6. Gesucht der Durchschnitt zweier Ebenen, von denen a) die eine die Axe schneidet, die andere einer Projektionsebene ‖ ist, oder auf der Axe senkrecht steht, oder der Axe ‖ ist, b) deren gleichnamige Spuren ‖ sind.

7. Gegeben AA', gesucht ihr Durchschnitt mit einer Ebene, die einer der beiden Projektionsebenen ‖ ist, wenn überdies die Spur der Durchschnittslinie bekannt ist.

8. Sind die Projektionen der Durchschnittslinie zweier Ebenen der Axe ‖, so sind die Ebenen selbst der Axe ‖.

9. Ist die Durchschnittslinie zweier Ebenen einer Projektionsebene ‖, so sind auch die Spuren der beiden Ebenen auf jener Projektionsebene ‖.

10. Gesucht der Durchschnitt zweier Ebenen, wenn die Spuren sich außerhalb der Zeichenebene treffen.

Man schneidet die beiden Ebenen durch eine Ebene ‖ zu einer der beiden Projektionsebenen. Der Schnittpunkt der beiden Durchschnittslinien ist ein Punkt der gesuchten Durchschnittslinie. Bestimmt man zwei solche Punkte, so hat man dadurch auch die gesuchte Durchschnittslinie.

11. Gesucht der Durchschnitt zweier Ebenen, welche a) der Axe ‖ sind, b) die Axe in demselben Punkte schneiden. In jedem dieser beiden Fälle schneidet man die beiden Ebenen durch eine Hülfsebene, die auf der Axe senkrecht steht.

12. Gesucht der Durchschnitt zweier Ebenen, wenn die Spuren grade Linien bilden. Die Durchschnittslinie bildet mit jeder Projektionsebene einen Winkel von 45°.

13. Gesucht der Durchschnitt der Graden ab, a'b' mit der

Ebene AA'. Die Grade ist beliebig, a) die Ebene steht auf einer Projektionsebene senkrecht oder ist b) derselben ‖.

14. Gesucht der Durchschnitt einer Graden mit einer Ebene.

Man legt durch die Grade eine Ebene, welche die gegebene Ebene schneidet. Der Durchschnitt der Schnittlinie mit der gegebenen Linie ist der gesuchte Punkt.

a) Die Grade steht auf einer Projektionsebene senkrecht, die Ebene ist beliebig. Als Hülfsebene werde eine Ebene genommen, die nicht auf der Axe senkrecht steht. b) Grade und Ebene liegen beliebig. Nimmt man als Hülfsebene eine beliebige Ebene, so hat man eine Controle für die Richtigkeit der Zeichnung, was nicht der Fall ist, wenn man als Hülfsebene eine der projicirenden Ebenen nimmt. Der letztere Fall ist auf der 5. der Moeserschen Tafeln dargestellt.

15. Steht eine Grade auf einer Ebene senkrecht, so stehen auch die Projektionen der Graden auf den Spuren der Ebene senkrecht.

Auch die Umkehrung ist im Allgemeinen richtig. Sie braucht nicht zuzutreffen, wenn die Ebene durch die Axe geht oder derselben ‖ ist, und wenn die Grade in einer zur Axe senkrechten Ebene liegt.

16. Von aa' eine Senkrechte auf AA' zu fällen.

17. Gesucht die Entfernung des Punktes aa' von einer zu einer Projektionsebene ‖ Ebene.

18. Auf einer in einer Projektionsebene gelegenen Graden in einem gegebenen Punkte derselben eine senkrechte Ebene zu errichten.

19. Die Entfernung eines Punktes aa' von einer Ebene zu bestimmen. Man fällt von dem Punkt eine Senkrechte auf die Ebene, sucht den Durchschnitt bb' der Senkrechten und der Ebene und dann die Entfernung der Punkte aa' und bb'.

20. Durch aa' eine Ebene senkrecht auf AA' zu legen.

21. Durch ab, a'b eine Ebene senkrecht auf AA' zu legen.

22. Durch aa' eine Ebene senkrecht auf ab, a'b' zu legen. Man benutzt den Durchschnitt der zu suchenden Ebene und derjenigen, die durch aa' geht und einer Projektionsebene ‖ ist. Von der zu suchenden Ebene kennt man dann die Richtung der Spuren und einen Punkt der einen Spur.

23. Gesucht die Entfernung eines Punktes von einer Graden.

24. In einer Ebene sind ein Punkt und eine Grade gegeben. Die Ebene soll um eine ihrer Spuren mit dem Punkt und der Graden herabgeschlagen werden. Umgekehrt, wenn die herabgeschlagene Figur

und die Spur, um welche die Ebene gedreht worden ist, gegeben sind, soll die Ebene in ihre ursprüngliche Lage zurückgedreht und es sollen die Projektionen des Punktes und der Graden bestimmt werden.

Lage der Ebene: a) Die Ebene steht auf dem Grundriß senkrecht. Durch Drehung um die wagerechte (senkrechte) Spur wird sie in den Grundriß (Aufriß) herabgeschlagen.

b) Die Ebene steht auf dem Aufriß senkrecht. Im Uebrigen wie bei a) verfahren.

c) Die Ebene hat eine beliebige Lage.

Wird die Ebene um die wagerechte Spur gedreht, so schlägt man die senkrechte Spur derselben durch Zuhülfenahme eines in derselben gelegenen Punktes herab.

25. Gegeben A, die Lage eines herabgeschlagenen Punktes der Ebene AA′ und sein Abstand von der Ebene des Grundrisses in seiner ursprünglichen Lage. Gesucht die Projektionen des Punktes und A′.

26. Gegeben ab, a′b′ in der Ebene AA′. Durch einen Punkt der Graden soll eine andere Grade gezogen werden, welche mit jener den Winkel α bildet und in der Ebene AA′ liegt.

V. Winkel einer Ebene mit den Projektionsebenen. Winkel einer Graden und einer Ebene. Winkel zweier Ebenen.

1. Gegeben AA′, gesucht der Winkel, den diese Ebene mit Grund- und Aufriß macht.

Man schneidet die Ebene durch eine Hülfsebene, welche auf der Spur der ersteren in der betreffenden Projektionsebene senkrecht steht und schlägt das Schnittdreieck herab.

2. Gesucht der Winkel, den eine Ebene mit den Projektionsebenen macht, a) wenn die Ebene einer Projektionsebene ‖ ist, b) wenn sie auf einer Projektionsebene senkrecht steht, c) wenn sie der Axe ‖ ist.

Im letzteren Falle scheidet man die Ebene und die beiden Projektionsebenen durch eine Ebene senkrecht zur Axe und schlägt das rechtwinklige Schnittdreieck durch Drehung um eine seiner Katheten auf die betreffende Projektionsebene herab.

3. Gegeben A und der Winkel, den AA′ mit dem Grundriß macht, gesucht A′.

4. Gegeben A′ und der Winkel, den AA′ mit dem Grundriß (Aufriß) macht, gesucht A.

5. Gesucht der Winkel, den die Spuren der Ebene AA bilden.

Man schlägt die eine Spur durch Zuhülfenahme eines in ihr gegebenen Punktes um die andere herab.

Eine andere Lösung giebt Moeser auf der 5. seiner Tafeln.

6. Gegeben A und der Winkel der Spuren von AA', gesucht A',

7. Wenn die Spuren einer Ebene eine grade Linie bilden, so bildet die Ebene mit den Projektionsebenen gleiche Winkel.

8. Gesucht der Winkel der Spuren einer Ebene, wenn diese eine Grade bilden.

9. Gesucht der Winkel zweier sich schneidenden Graden.

Man schlägt das Dreieck, welches die wagerechte (senkrechte) Spur der durch die Graden bestimmten Ebene zu einer Seite und den Durchschnitt der Graden zur gegenüberliegenden Ecke hat, um jene Spur herab.

10. Gegeben ab und cd, sowie der Winkel der Graden, gesucht a'b' und c'd' unter der Voraussetzung, daß die Linien sich schneiden.

11. Gesucht der Winkel, den eine die Axe schneidende Grade mit dieser macht.

Gesucht der Winkel zweier sich schneidenden Graden, wenn

a) die eine Grade einer Projektionsebene ‖ ist, b) wenn die eine Grade die Axe ist, c) wenn die eine Grade der einen und die andere der anderen Projektionsebene ‖ ist.

Im letzteren Falle zieht man durch einen Punkt der Axe Parallelen zu den beiden Linien. Die Aufgabe ist dann darauf zurückgeführt: Den Winkel zu finden, den die Spuren einer die Axe schneidenden Ebene miteinander bilden.

13. Gesucht die Halbirungslinie des Winkels zweier sich schneidenden Graden.

14. Die Projektionen zweier zu einander senkrechter Graden stehen nur dann zu einander senkrecht, wenn die Projektionsebene der einen Graden ‖ ist und auf der andern Graden nicht senkrecht steht.

15. Gesucht der Winkel der Graden ab, a'b' und der Ebene AA'.

Man fällt von einem Punkt der Graden eine Senkrechte auf die Ebene. Der Winkel dieser Senkrechten und der gegebenen Graden ergänzt den gesuchten Winkel zu 1 R. a) AA' liegt beliebig b) AA' senkrecht zur Axe.

Im zweiten Falle zieht man durch den Punkt, wo a'b' die Axe trifft, im Grundriß eine Parallele cd zu ab. Die Axe steht auf der gegebenen Ebene senkrecht. Die Linie a'b', cd schneidet die Axe und bildet mit ihr einen Winkel, der den gesuchten zu 1 R. ergänzt.

16. Gesucht der Winkel, den die Axe mit einer Ebene macht, die a) beliebig liegt, b) auf dem Grundriß senkrecht steht.

17. Die Spuren einer Ebene bilden mit der Axe die Winkel α und β. Zwischen dem Winkel x, welchen die Axe mit der Ebene macht und den Winkeln α und β besteht die Beziehung $\operatorname{tg} x = \frac{\operatorname{tg} \alpha \operatorname{tg} \beta}{\sqrt{\operatorname{tg}^2\alpha + \operatorname{tg}^2\beta}}$.

18. Gesucht der Winkel der Ebenen AA' und BB'.

Durch einen Punkt M der Durchschnittslinie der beiden Ebenen legt man eine zu jener Linie senkrechte Ebene, welche A in r und B in s schneidet. Das Dreieck rMs wird um rs herabgeschlagen. a) Die Ebenen liegen beliebig, b) A und A' oder B' und B' sind ∥, c) eine der beiden gegebenen Ebenen ist der Axe ∥.

19. Welche Lage muß die Projektionsebene zu zwei aufeinander senkrechten Ebenen haben, wenn die Spuren dieser zu einander senkrecht sein sollen?

20. Gegeben AA' und BB' gesucht die Spuren der Ebene, welche den Winkel jener halbirt.

Man benutze das im V. Nr. 18 näher bezeichnete Dreieck rMs.

21. Gegeben AA' und die Spuren der Ebene, welche den Winkel von AA' und BB, halbirt, gesucht BB'.

22. Gegeben die Durchschnittslinie zweier Ebenen, der Winkel derselben und die Spuren der diesen Winkel halbirenden Ebene, gesucht die Spuren der Ebenen.

Aufgaben aus der Lehre von der Perspektive.

I.

Die nöthigen Erläuterungen können an dem ersten Modell gegeben werden, durch welches die Perspektive eines graden vierseitigen Prismas mit quadratischer Grundfläche dargestellt ist. (Päd. Archiv Jahrgang 1877. S. 709.)

1. Der Beobachter wird auf einer horizontalen Ebene, der Grundebene, stehend gedacht, welche die Bildebene in der Grundlinie schneidet. Die durch das Auge gehende wagerechte Ebene schneidet die Bildebene im Horizonte. Horizont und Grundlinie sind parallel.

2. Der Fußpunkt des vom Auge auf die Bildebene gefällten Loths, der Hauptpunkt, liegt im Horizonte.

3. Die Perspektive einer Graden ist im Allgemeinen wieder eine Grade. Wann ist dieselbe ein Punkt?

4. Liegt eine Grade in der Bildebene, so fällt sie mit ihrer Perspektive zusammen.

5. Ist eine Linie der Bildebene parallel, so ist sie auch ihrer Perspektive ‖.

6. Ist eine Grade der Bildebene ‖, so theilt die Perspektive eines in der Graden gelegenen Punktes die Perspektive der Graden in demselben Verhältniß wie der Punkt die Grade selbst theilt.

7. Sind mehrere Linien einander und der Bildebene ‖, so sind auch ihre Perspektiven ‖, mögen nun die parallelen Linien sämmtlich in einer zur Bildebene ‖ Ebene liegen oder nicht.

8. Die Perspektive horizontaler, der Bildebene ‖ Linien sind dem Horizonte ‖.

9. Zwischen den Perspektiven grader Linien, welche in einer zur Bildebene ‖ Ebene liegen, finden folgende Beziehungen statt.

a) Gleiche Linien haben gleiche Perspektiven.

Eine senkrechte Grade (eine menschliche Figur u. s. w.) hat also in der Perspektive dieselbe Länge, an welcher Stelle in einer der Bildebene ‖ Ebene sie sich auch befinden mag.

Ist also eine Reihe gleich dicker und gleich weit von einander abstehender Pfosten der Bildebene ‖, so sind auch in der perspektivischen Zeichnung die Dicken der Pfosten und die Abstände derselben gleich. Sind an einem Hause, einem Thurme u. s. w. in verschiedenen Stockwerken gleich hohe Fenster, so sind auch in der Zeichnung die Fenster von gleicher Höhe. Eine Person muß dieselbe Größe haben, mag sie sich nun am Fuße eines Thurmes oder auf der Zinne desselben befinden u. s. w.

b) Die Perspektiven verhalten sich wie die Linien selbst.

10. Die Perspektive einer Graden, die der Bildebene ‖ ist, ist um so kleiner je weiter die Grade von der Bildebene entfernt ist.

11. Die Perspektive einer auf der Grundebene senkrechten Graden steht auf der Grundlinie senkrecht.

12. Linien, die auf der Grundebene senkrecht stehen, haben ‖ Perspektiven.

13. Geht die Ebene einer Figur hinreichend erweitert durch das Auge, den A u g e n p u n k t, so ist die Perspektive der Figur eine grade Linie.

14. Ist eine ebene Figur der Bildebene ‖, so ist die Perspektive der Figur der Figur selbst ähnlich. a) Welches Verhältniß hat

jede Seite der Figur zu der entsprechenden Seite der Perspektive? b) Welches ist das Verhältniß der Inhalte der Figur und ihrer Perspektive?

15. Liegt der Endpunkt einer auf der Grundebene lothrechten Graden, z. B. der Scheitel einer menschlichen Figur, in der durch das Auge gehenden wagerechten Ebene, so liegt die Perspektive jenes Endpunktes im Horizont, an welcher Stelle der Grundebene der zweite Endpunkt der Graden sich auch befinden mag.

Befindet sich aber der Endpunkt der Graden um einen gewissen Bruchtheil der Graden über oder unter der durchs Auge gehenden wagerechten Ebene, so liegt die Perspektive des Endpunktes um denselben Bruchtheil der perspektivischen Länge der Graden über oder unter dem Horizont.

16. Die vom Hauptpunkt P auf die Grundlinie gefällte Senkrechte PQ heißt die Hauptlothrechte. PQ werde in 2, 3, 4 . . . gleiche Theile getheilt und es werde der dem Horizonte zunächst gelegene Theilpunkt mit dem Augenpunkte O verbunden. Die Verbindungslinie treffe die Grundebene in A. a) Um das wievielfache des Augenabstandes ist A von der Bildebene entfernt? b) Wo liegen die Perspektiven aller Punkte der Graden, welche durch A ‖ zur Grundlinie gezogen wird? (Perspektivischer Maßstab von Gérard Desargues).

II.

Zur Erläuterung dienen die drei Modelle, durch welche die Bedeutung des Verschwindungspunktes ‖ Linien, welche nicht der Bildebene ‖ sind, erläutert wird. Die ‖ Linien stehen in dem einen Modell auf der Bildebene senkrecht, in dem andern sind sie horizontal und machen mit der Bildebene einen Winkel von 45°. In dem 3. Modell ist die Lage der ‖ Linien eine ganz willkürliche. (Päd. Archiv Jahrgang 1877. S. 709 und S. 710).

1. Man denke sich ein System ‖ Linien, welche einen Endpunkt mit der Bildebene gemein haben, im Uebrigen aber hinter derselben sich in ∞ Entfernung erstrecken. a) Ein Punkt bewege sich, von der Bildebene ausgehend auf einer jener Graden. Welches ist die Perspektive des Punktes, wenn derselbe in ∞ Ferne gerückt ist? b) Welchen Weg macht die Perspektive des Punktes während der Bewegung desselben? c) Welchen Punkt haben die Perspektiven aller ‖ Linien ge-

mein? d) Der in c betrachtete Punkt heißt der Verschwindungspunkt. Wo liegt derselbe also?

2. Welche Entfernung vom Hauptpunkte hat der Verschwindungspunkt D (Abstandspunkt) derjenigen horizontalen Linien, die mit der Bildebene einen Winkel von 45° machen?

3. Wo liegt der Verschwindungspunkt aller horizontalen Linien?

4. Wo haben die Perspektiven derjenigen ‖ Linien ihren Verschwindungspunkt, welche der Bildebene ‖ sind? (I, Nr. 7, 8, 12).

5. Welche Lage haben zwei Linien im Raume zu einander, wenn ihre Perspektiven sich a) im Hauptpunkt, b) im Abstandspunkt, c) in irgend einem anderen Punkt des Horizonts schneiden?

6. Die Perspektive eines in der Grundebene gelegenen Quadrats zu zeichnen, dessen eine Seite ab in der Grundlinie liegt.

7. Das Quadrat in Nr. 6 soll durch eine Grade, welche zu einer Seite ‖ ist und durch den Durchschnitt der Diagonalen geht, halbirt werden.

8. Dieselbe Aufgabe wie in Nr. 6, wenn nur ¼ des Augenabstandes vom Hauptpunkte P aus abgetragen werden kann.

Man theilt ab in 4 gleiche Theile. Statt a mit D zu verbinden, wird der a zunächst gelegene Theilpunkt mit D/4 verbunden.

9. Einen Fußboden perspektivisch zu zeichnen, der mit quadratischen Platten belegt ist; a) ein Paar Seiten, b) eine Diagonale jedes Quadrats steht auf der Bildebene senkrecht, c) die Platten sind zum Theil regelmäßig achteckig, zum Theil quadratisch.

10. Auf der Bildebene soll in irgend einem Punkte c eine zur Grundebene senkrechte Grade von bestimmter Größe ab errichtet werden.

Auf der Grundlinie errichtet man in einem beliebigen Punkte mn = ab, verbindet m mit c, verlängert diese Linie bis zum Durchschnitt mit dem Horizont in f und verbindet noch f mit n. Schneidet die durch c zu mn gezogene ‖ fn in d, so ist cd die gesuchte Grade.

S. die Zeichnung von J. Heinemann: die Legende vom Hufeisen und den Kirschen (Schreiber S. 71) und die Gruppe aus dem Raphael'schen Karton „der predigende Paulus" (Schreiber S. 72).

11. Gegeben die perspektivische Länge AB einer zur Grundebene senkrechten Graden, gesucht die Länge der Graden, wenn der untere Endpunkt derselben an irgend einer anderen Stelle C der horizontalen Ebene sich befindet. (A liegt in der Grundebene.)

Schneidet die Verbindungslinie von A und C den Horizont in E,

so hat man B mit E zu verbinden und durch C eine ‖ zu AB zu ziehen. Wird BE von dieser ‖ in D geschnitten, so ist CD die gesuchte Länge.

12. Gesucht die geometrische Länge einer zur Bildebene senkrechten und in der Grundebene gelegenen Graden aus der Perspektive mn.

Man verbindet n mit dem Abstandspunkt D und verlängert Dn bis zum Durchschnitt r mit einer durch m zum Horizont ‖ gezogenen Graden. r und m werden mit irgend einem Punkt A des Horizonts verbunden. Sind t und u die Durchschnitte von Ar und Am mit der Grundlinie, so ist tu die gesuchte Länge von mn.

13. Von einem Würfel sollen ein Paar gegenüberliegender Flächen der Bildebene ‖ sein. Gegeben ist ferner die perspektivische Länge einer zur Bildfläche ‖ Kante. Der Würfel soll zunächst perspektivisch gezeichnet werden. a) Wie groß ist eine Seitenkante des Würfels d. h. wie groß würde dieselbe erscheinen, wenn der Würfel so verschoben wird, daß eine Seite desselben in die Bildfläche fällt? b) Wie weit ist der Würfel von der Bildebene entfernt? (Schreiber S. 64).

14. Ein rechtwinkelig behauener Stein steht so auf der Grundebene, daß seine quadratische Vorderfläche der Bildebene ‖ ist. Der Stein ist rechtwinklig zur Vorderfläche cylindrisch so durchbohrt, daß die Axe der Bohrung mit der Verbindungslinie der Mitten der Vorder- und Hinterfläche zusammenfällt. Die perspektivische Zeichnung soll angefertigt werden; Seite des Quadrats und Dicke des Steins beliebig. (Schreiber S. 68).

15. Auf einer in der Grundebene gelegenen und auf der Bildebene senkrechten Graden soll, von der Bildebene ausgehend, die Maßeinheit verschiedene Male aufgetragen werden.

16. Zeichnung des perspektivischen Netzes. (Dietzel S. 63).

Liegen eine horizontale und eine senkrechte Linie in einer zur Bildebene ‖ Ebene, so haben die geometrischen Breiten und Höhen dasselbe Verhältniß wie die perspektivischen. Der Breitenmaßstab kann also zugleich als Höhenmaßstab dienen.

17. Eine grade quadratische Säule mit aufgesetzter vierseitiger Pyramide, deren Maße gegeben sind, soll an einer Stelle gezeichnet werden, die durch ihren Abstand von der Bildfläche und von der durchs Auge gehenden und auf der Bild- und Grundebene senkrechten Ebene bestimmt ist. (Dietzel S. 63).

18. Eine Freitreppe mit 6 Stufen zu zeichnen, Höhe der Stufen = $\frac{1}{2}$ Stufenbreite. (Schreiber S. 93).

19. Zu zeichnen einen rechtwinkelig behauenen Stein, auf dem ein grades Prisma mit quadratischem Querschnitt steht. a) Ein Paar Seiten des Sockels und der Säule sind der Bildebene ‖, b) die Seiten bilden mit der Bildebene Winkel von 45°. (Schreiber, S. 34 und S. 35).

20. Eine Pyramide mit quadratischer Grundfläche auf rechteckig behauenem Sockel stehend. Lagen des Sockels wie bei Nr. 19.

21. Ein Kreuz, dessen vordere Ansicht gegeben ist und dessen Balken einen quadratischen Querschnitt haben, zu zeichnen a) von vorn, b) von der Seite gesehen. (Schreiber, S. 86).

22. Zu zeichnen eine quadratische Säule mit quadratischer Deckplatte, die nach allen Seiten um gleich viel auslabet. Stellung der Säule wie bei Nr. 19.

23. Ein Rechteck, dessen Seiten senkrecht bez. wagerecht sind, und dessen Ebene senkrecht zur Bildebene ist, durch eine senkrechte Linie zu halbiren. An das Rechteck in derselben Ebene ein zweites gleiches zu setzen das a) eine Seite mit dem ersteren gemein hat, b) einen gegebenen Abstand von demselben hat.

Man benutze den Durchschnitt der Diagonalen.

24. Eine horizontale Linie mn soll ohne Hülfe des Zirkels halbirt werden. Man zieht durch m und n die senkrechten Linien ma und nb so, daß ab durch den Verschwindungspunkt von mn geht und verbindet a mit b. Die in dem Rechteck mnba durch den Durchschnitt der Diagonalen gezogene Senkrechte halbirt mn.

25. Eine horizontale Grade AB in n gleiche Theile zu theilen.

Durch A zieht man eine ‖ zum Horizont und trägt darauf n beliebige aber gleiche Theile ab. Den letzten Theilpunkt verbindet man mit B und verlängert diese Verbindungslinie bis zum Horizont in H. Die Verbindungslinien des Punktes H mit den Theilpunkten der Parallelen theilen AB in n perspektivisch gleiche Theile.

Man kann auch eine senkrechte Linie statt der zum Horizont parallelen zu Hülfe nehmen.

26. Eine Reihe von Pfosten von gleicher Höhe mit quadratischem Querschnitt zu zeichnen, wenn die Mittellinien der Pfosten in einer Ebene liegen und wenn die Pfosten selbst gleichen Abstand von

einander haben. Fig. 48 S. 76, Fig. 49 S. 77, Fig. 24a und Fig. 24b S. 41 bei Schreiber.

27. An eine horizontale Grade, die mit der Bildebene einen beliebigen Winkel bildet, d. h. einen Winkel, der nicht einem ganzen oder halben rechten gleich ist, einen rechten Winkel anzulegen. Augenabstand und Hauptpunkt gegeben.

Denkt man sich durch das Auge O zwei Linien, die den Schenkeln des rechten Winkels ‖ sind und den Horizont in A und B treffen, so ist OAB ein rechtwinkliges Dreieck. Der Hauptpunkt P ist Fußpunkt der zum rechten Winkel gehörigen Höhe. Die Halbirungslinien des rechten Winkels haben ihren Verschwindungspunkt in E, wenn OE den Winkel AOB halbirt.

Im vorliegenden Falle handelt es sich um den Verschwindungspunkt des zweiten Schenkels des rechten Winkels B, wenn angenommen wird, daß die gegebene Grade den Horizont in A trifft.

Zu dem Ende denkt man sich das Dreieck OAB um AB gedreht bis es in die Bildebene fällt. Von dem Dreieck kennt man die Lage von A, die Höhe OP und den Punkt P, kann also B leicht bestimmen. Aehnlich ist das Verfahren in anderen Fällen.

28. Sind A und B die Verschwindungspunkte eines rechten Winkels, so kann der Hauptpunkt jeder Punkt des Horizonts zwischen A und B sein. Wie erhält man für einen beliebigen zum Hauptpunkt genommenen Punkt den Augenabstand?

Demnach können zwei unter beliebigem Winkel sich schneidende Grade als Perspektive eines rechten Winkels angesehen werden.

29. Ueber einer horizontalen, der Richtung und Größe nach gegebenen Graden, welche mit der Bildebene einen beliebigen Winkel bildet, in derselben horizontalen Ebene ein Quadrat zu errichten.

30. Die in II Nr. 17–22 näher bezeichneten Körper für den Fall zu zeichnen, daß die Schenkel des Winkels eine beliebige Lage haben.

Bemerkung. Kann nur ein Theil des Hauptabstandes, etwa ¼ desselben vom Hauptpunkt aus abgetragen werden, so wird die Konstruktion in ¼ der wirklichen Größe ausgeführt, dann durch geometrische Parallelen auf die wirklich gegebenen Punkte übertragen und im geforderten Maßstabe ausgeführt.

31. Sind die Verschwindungspunkte unzugänglich, so benutzt man folgende auf geometrische Linien sich beziehende Sätze:

a) Theilt man jede der beiden parallelen, aber ungleich großen

Linien AC und BD in n gleiche Theile und bezeichnet von A bez. B ausgehend die Theilpunkte mit 1, 2, 3, ... 1', 2', 3' . . . so gehen die Verbindungslinien von 1,1'; 2,2'; u. s. w. durch den Durchschnitt von AB und CD.

b) AB und AC schneiden sich in A. Durch B soll eine Grade nach einem unzugänglichen Punkte D von AC eine Linie gezogen werden, so daß AD = 6 AC ist.

Man theilt AB in 6 gleiche Theile, verbindet den ersten Theilpunkt E, von A ab gerechnet, mit C und zieht noch durch B eine ‖ zu EC.

c) AB ‖ CD und AD und BC schneiden sich in E. Werden AB und CD in n gleiche Theile getheilt und verbindet man den 1. (mten) Theilpunkt von D aus gerechnet, mit dem 1. (mten) Theilpunkt von A aus, so trifft die Verbindungslinie AD ebenfalls in E.

32. Theorie des perspektivischen Parallel-Lineals. (Schreiber, S. 144).

33. Einen in der Grundebene oder in einer zur Grundebene senkrechten Ebene gelegenen Kreis perspektivisch zu zeichnen. Man benutzt ein um den Kreis beschriebenes Quadrat mit seinen Diagonalen. Dadurch erhält man 8 Punkte der zu zeichnenden krummen Linie. Schreiber S. 112—114.

34. Gegeben die Perspektive eines in der Grundebene oder in einer darauf senkrechten Ebene gelegenen Kreises; gesucht die Perspektive eines gleich großen, jenem ‖ Kreises.

35. Die Perspektive eines graden Kreiscylinders zu zeichnen.

36. Gegeben die Perspektive eines wie in Nr. 34 gelegenen Kreises, gesucht die Perspektive eines in derselben Ebene gelegenen, mit ersterem konzentrischen Kreises.

37. Zeichnung einer eingefaßten Zisternen-Oeffnung. (Schreiber, S. 117).

III.

Ableitung der perspektivischen Zeichnung aus Grund- und Aufriß. Zur Erläuterung des Verfahrens dient das 5. Moesersche Modell, durch welches die Entstehung der perspektivischen Zeichnung eines zur Grundebene ‖ Rechtecks aus Grund- und Aufriß erklärt wird. (Pädag. Archiv Jahrgang 1877 S. 710).

Zur Darstellung der perspektivischen Zeichnung aus Grund- und Aufriß eignen sich:

1. Das grade Prisma mit quadratischem Querschnitt. 2. Eine Pyramide mit quadratischer Grundfläche. 3. Nr. 1 mit quadratischer, nach allen Seiten gleich viel ausladender Deckplatte. 4. Ein Kreuz. 5. Schiefwinkliges Parallelepipedon, dessen Kanten der Bildebene ‖ sind. 6. Grade abgestumpfte Pyramide. 7. Ein grader Cylinder mit kreisförmiger Grundfläche.

Braunschweig, im September 1879. Krumme.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Thucydides erklärt von Classen. Siebenter Band. Buch 7. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1877. S. 171. M. 1,80. Vierter Band. Buch 4. Zweite Auflage. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1877. S. 244. M. 2,25.

Die Ausgabe des Thucydides von Classen hat sich seit dem Jahre 1862, da das erste Bändchen derselben erschien, einer so allgemeinen Anerkennung zu erfreuen gehabt, daß es überflüssig sein möchte, zu ihrer Empfehlung auf ihre vielfachen Vorzüge aufmerksam zu machen. Es genüge der Hinweis darauf, daß inzwischen im vorigen Jahre (1878) der letzte Band der ersten Auflage erschienen ist, daß aber schon seit 1872 eine zweite Auflage im Erscheinen ist, von der bis jetzt die ersten vier Bände vorliegen. Am Schlusse des Vorworts zum vierten Bande bemerkt der Herausgeber, daß für ihn in der Orthographie eine völlige Gleichmäßigkeit erst dann zu erreichen sein würde, wenn es ihm nach Vollendung des achten Buches noch vergönnt sein sollte, eine Revision des ganzen Werkes des Geschichtsschreibers durchzuführen.

2. Sophokles, erklärt von Schneidewin. Erstes Bändchen. Allgemeine Einleitung. Aias. Siebente Auflage besorgt von A. Nauck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1877. 210 S. 1,50 M.
3. — Fünftes Bändchen. Elektra Siebente Auflage besorgt von A. Nauck. Berlin 1877. 186 S. 1,50 M.
4. Sophokles Antigone. Für den Schulgebrauch erklärt von G. Wolff. Dritte Auflage bearbeitet von L. Bellermann. Leipzig 1878. 153 S. 1,20 M.

Mit bestem Rechte erfreut sich die Schneidewin-Naucksche Ausgabe der Tragödien des Sophokles bei Schülern und Lehrern einer

großen Beliebtheit. Für ihre weite Verbreitung an den deutschen Gymnasien spricht am deutlichsten die Zahl der erschienenen Auflagen. Allerdings würde letztere vielleicht noch bedeutender sein, wenn nicht eine bestimmte Richtung, die heutzutage unter den Lehrern weiter um sich gegriffen hat, als es im Interesse der Schule sein möchte, auf die kritische Behandlung des Textes, wie sie von Nauck geübt wird, ein übermäßiges Gewicht legte und, weil sie sich in dieser Beziehung zu wenig mit Nauck einverstanden fühlen kann, der Schule eine der besten neueren Schulausgaben, die wir haben, entschieden zu verbieten sich verpflichtet wähnte.

Auf der Wiesbadener Philologen-Versammlung hat der eine der Vorsitzenden, Gymnasial-Director Pähler, in seiner mit großem Beifall aufgenommenen Eröffnungsrede die Aufgabe einer Interpretation des Sophokles ungefähr so bestimmt: „Dem Schüler soll die großartige Vollendung der dramatischen Kunst des Sophokles zum Bewußtsein, die Entwickelung der Handlung, die Zeichnung der Charaktere in einer Tragödie zum vollen Verständniß gebracht werden, er soll Geist und Herz liebevoll versenken lernen in jene ideenreichen Chorgesänge, kurz, es soll der Schüler zu möglichst klarer Erkenntniß und richtiger Würdigung des poetischen Kunstwerks, seiner einzelnen Theile und des sie umfassenden und durchdringenden einheitlichen Gedankens geführt werden." Welcher Lehrer, der bei der Interpretation des Dichters solche Forderungen ernstlich an sich stellt, wird dabei nicht mit dem größten Danke die ausgiebige Unterstützung anerkennen müssen, die ihm durch die Schneidewin-Nauck'sche Ausgabe geboten wird? Man mag über die kritische Methode der beiden Herausgeber denken, wie man will; man mag sich zu viel strengeren Grundsätzen der Kritik bekennen; man mag den von ihnen gebotenen Text in manchen Einzelheiten für durchaus verwerflich halten, das wird man dabei doch nicht verkennen dürfen, daß beide Herausgeber zur Erschließung des geistigen Gehalts der Dichtungen für unsere Schüler Bedeutendes geleistet, daß sie des Dichters Kunst mit feinem Geschmack und eindringendem Verständniß zu würdigen verstanden haben, daß ihre Einleitungen zu den Tragödien wie auch ihre einzelnen Bemerkungen beides sowohl geschmackvoll als bedeutend, und endlich, was das Wichtigste ist, im höchsten Grade anregend sind. Ref. ist nicht in der Lage genau angeben zu können, wie viel von diesen Vorzügen dieser Ausgabe ihrem ersten Begründer, und wie viel dem späteren Bearbeiter zukommt.

Soviel ist gewiß, beide sind im Vergleich mit allen anderen neueren Herausgebern hervorragende Geister und besonders berufen gewesen zur Interpretation des großen Dramatikers. Aus den von ihrer Hand gefertigten Ausgaben der Sophokleischen Meisterwerke weht jeden Schüler, der sich einigermaßen in sie zu vertiefen vermag, ein Hauch an von dem Geist des attischen Dramas, von dem Geist aus der schönsten Blüthezeit des Griechenthums.

Leider hat die geschmacklose Behandlung der Klassiker auf unseren Schulen noch immer viele Vertreter! Diese Klage möchte Ref. grade in diesem Zusammenhange nicht auf eigene Verantwortung aussprechen, sondern sich dabei auf die betreffenden Aeußerungen Pählers in der oben erwähnten Rede berufen. Und es hat diese Rede nicht nur in den Herzen derer, die sie damals hörten, Wiederhall gefunden; sie ist gleichfalls nach ihrer Veröffentlichung durch den Druck von vielen Seiten mit dem größten Beifall begrüßt. Wenn ihre Lehren auch entsprechend beherzigt würden und Nachfolge fänden in der deutschen Lehrerschaft, so würden sicherlich unsere Schüler, sagt Pähler, auch nach ihrem Abgange von der Schule ihre alten Klassiker in Ehren halten und nicht, wie es jetzt oft geschieht, sobald sie das Zeugniß der Reife in der Tasche fühlen, dieselben zum Trödler hinbringen. Müßte nicht in diesem Sinne selbst ein ganz erbitterter Gegner der Nauckschen Kritik im Interesse seiner Schüler nur wünschen, daß wir doch nur mehr so anregend wirkende Ausgaben der alten Klassiker besäßen, wie denn vor Allem eine derartige Ausgabe Homers namentlich für die Zwecke der Privatlectüre von größtem Nutzen sein könnte! Aber leider fühlen sich recht viele Lehrer in erster Linie als Philologen, erst in zweiter als Jugend-Erzieher, und ebenso fühlen sich grade in unseren Jahrzehnten die meisten Philologen wieder in erster Linie als Kritiker und Grammatiker, erst in zweiter Linie als zur Würdigung des geistigen Gehalts der Klassiker berufene Interpreten.

Die bei Teubner erschienene Concurrenzausgabe des Sophokles von Wolff hat auch in der vorliegenden Bearbeitung von Bellermann vielfache Anerkennung gefunden. Im Wesentlichen sind die Herausgeber bei ihrer Arbeit dem Vorgange von Schneidewin und Nauck gefolgt abgesehen von der kritischen Behandlung des Textes, in der sie sich ihre Selbständigkeit gewahrt haben. Sonst ist statt der ausführlichen Einleitungen jener Ausgabe eine kurze Vorbemerkung und am Schluß ein ebenso dürftiger Rückblick gegeben, der kritische

Anhang ist unverkürzt, dagegen findet sich eine ausführliche Uebersicht der Versmaße. In der vorliegenden Ausgabe der Antigone erhält der Schüler am Schlusse des „Rückblicks" ein Verzeichniß der „sprachlichen Neuerungen", in welchem unter Anderem 25 Wörter aufgezählt werden, die nur in diesem Drama vorkommen, dann 10 Wörter, die sonst nur vereinzelt zu finden sind, für Philologen interessant und lehrreich. Ein „Rückblick" auf die großartige dichterische Schöpfung des Sophokles sollte doch wohl einen würdigeren Abschluß finden können, als die Bemerkung, daß ἀντιχαίρω außer in diesem Drama nur von mittelalterlichen Byzantinern, αὐτογέννητος sonst nur von den Kirchenvätern gebraucht wurde.

5. Homers Ilias. Erklärende Schulausgabe von Heinrich Düntzer. II. Heft 1. Lieferung. Buch 9—12. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Paderborn, Verlag von F. Schöningh 1877. 140 S. 1,50 M. ord. 1 M. netto.
6. Homers Ilias. Für den Schulgebrauch erklärt von J. La Roche. Theil II. Gesang 5—8. Theil III. Gesang 9—12. Verlag von Teubner, Leipzig 1877 und 1878. 161 und 164 S. à 1,50 M.
7. Homers Ilias. Für den Schulgebrauch erklärt von K. F. Ameis. Erster Band. Viertes Heft. Gesang 10—12. Bearbeitet von C. Hentze. 126 S. Anhang zu Homers Schulausgabe von Ameis. IV. Heft. Erläuterungen zu Gesang 10—12 von Hentze. 140 S. Verlag von Teubner, Leipzig. 1877 und 1878 à 1,20 M.

Unter den vorliegenden erklärenden Schulausgaben der Ilias ist diejenige von Düntzer, einem auch anderweitig um die homerischen Gesänge wohl verdienten Forscher, die älteste; von derselben ist die erste Lieferung des zweiten Heftes jetzt in zweiter Auflage erschienen. Wenn sich diese Ausgabe im Ganzen nicht eine so weite Verbreitung errungen hat, so mag wohl der Grund dafür besonders darin zu finden sein, daß in ihr eine reiche Fülle von Bemerkungen über die Discrepanzen und die sprachlichen Unebenheiten in den homerischen Gesängen niedergelegt ist, und sie insofern sich weniger für den Gebrauch in der Schule eignet. Denn wenn auch dem Schüler gegenüber ein gewissenhafter Erklärer keine von den Schwierigkeiten, auf die er stößt, vertuschen wird, so wird er doch ebensowenig geneigt sein, jeden angeregten kritischen Zweifel mit ihnen zu erörtern, es müßte denn sein, er verzichtete von vornherein darauf, seine Schüler irgend Geschmack an den herrlichen Epen des göttlichen Sängers finden zu lassen.

Verhältnißmäßig schnelle Verbreitung hat die Ausgabe des österreichischen Homerikers gefunden. Auch La Roche steht in der homerischen Frage auf einem entschieden kritischen Standpunkte, und wenn er auch seine bezüglichen Bemerkungen weit mehr zurückhält, als es Düntzer gethan hat, so ist er doch weit davon entfernt, die Ilias als das Ganze, als das sie nun einmal vorliegt, zu fassen. Uebrigens hat er alle Noten, die sich auf Textkritik beziehen, ausgesondert und in einem Anhange folgen lassen. Anzuerkennen ist es ferner, daß er zu den Abschnitten von durchschnittlich etwa 50—60 Versen, in die er die einzelnen Gesänge eintheilt, ziemlich ausführliche Inhaltsangaben giebt und so den Schülern die nöthige Uebersicht zu behalten wesentlich erleichtert.

Am meisten Anklang von den drei oben angeführten Schulausgaben der Ilias hat wohl die letzte gefunden, die von K. F. Ameis begründete und jetzt von Hentze fortgeführte, zusammen mit ihrem ebenso sorgfältig gearbeiteten, wie reichhaltigen Anhange. Aehnlich angelegt wie die weit verbreitete Ausgabe der Odyssee von Ameis ist sie wohl geeignet, die Schüler in das Verständniß der Dichtungen Homers einzuführen. Freilich wird der Anhang nur angehenden jungen Philologen in die Hände zu geben sein, da er weit über das Bedürfniß der Schule hinausgreift; wie denn auch grade den reichhaltigen Anmerkungen der Ausgaben von Ameis gegenüber an die von erfahrenen Schulmännern mehrfach ausgesprochene Mahnung zu erinnern ist, daß der Lehrer seinen Schülern innerhalb der Lehrstunde nicht den Gebrauch derselben gestatten, sondern sie zwingen möge, in der Schule aus dem bloßen Text zu übersetzen. Bei der häuslichen Vorbereitung freilich, wie zumal bei der unerläßlichen Privatlectüre der homerischen Gesänge bietet diese Ausgabe grade strebsamen Schülern besonders passende Unterstützung. Welchem Lehrer aber, der den Gebrauch derselben in der Klasse gestattet, möchte die Erfahrung erspart sein, daß nachlässige Schüler aus den Anmerkungen nur die obendrein gesperrt gedruckten, als Uebersetzung gebotenen Ausdrücke ansehen und so dieselben als Eselsbrücke misbrauchen! Das Exemplar eines solchen Schülers, der dann um beim Uebersetzen ja nicht in Verlegenheit zu gerathen, jene Ausdrücke mit dicken Bleistiftstrichen zu unterstreichen pflegt, bietet eben keinen erfreulichen Anblick.

Braunschweig

Dr. Koch,
Oberlehrer am Gymnasium.

Französisches Lesebuch in 3 Stufen. Herausgegeben von Dr. A. Güth und Dr. Ed. Muret. Preis: brochirt 2 Mark, gebunden 2 Mark 25 Pf. Berlin, Verlag von Leonhard Simion. 1878.

Von diesem Lesebuche liegt heute die von Oberlehrer Dr. A. Güth bearbeitete untere und mittlere Stufe, ein 248 Seiten umfassendes, mit einem genauen, alphabetisch geordneten Wörterverzeichniß versehenes Schulbuch, vor uns, an das sich als obere Stufe die von Oberlehrer Dr. Muret herausgegebene Sammlung gediegener und mustergültiger Lesestücke anschließt.

Wir stehen nicht an, über den ersten Theil dieser Lesebücher wegen der Zweckmäßigkeit und Reichhaltigkeit seines Stoffes und dessen Anordnung dem Herrn Verfasser unsern Beifall auszusprechen und empfehlen das Buch allen höheren Lehranstalten zur Anschaffung.

Was der Verfasser in der Vorrede seines Buches in Aussicht gestellt hat, nämlich 1. unter dem Text nur die nothwendigsten sachlichen Anmerkungen zu geben, 2. die wichtigsten grammatischen Eigenthümlichkeiten der französischen Sprache in kurzen Noten zu erläutern und 3. schwierigere Wendungen und Ausdrücke so zu erklären, daß der Schüler von der jedesmaligen eigentlichen Bedeutung aus zu der uns geläufigen Uebersetzung geleitet und so zum Verständniß und selbstständigen Erfassen der betreffenden Spracherscheinung angehalten würde, — hat er, bisweilen freilich in etwas zu peinlicher Weise, befolgt.

Die Auswahl des Stoffes und die Eintheilung der Lesestücke kann als gelungen bezeichnet werden. Die Anfangsübungen (Seite 1—23), denen eine besondere Präparation beigegeben ist, dürften ihres leicht faßlichen Inhalts und ihrer geringen Schwierigkeiten wegen schon in der Quinta, besonders der der Realschulen, vollständig gelesen werden können. Zum Verständniß schwierigerer Regeln indeß, wie sie in den Anmerkungen zu den Anfangsübungen sich finden, Regeln über avant de und après mit den Infinitiv statt avantque und aprèsque — über die absolute Participial-Construction, — wird die Vorbildung des Quintaners nicht ausreichen und der unterrichtende Lehrer wird auf solche Schwierigkeiten nicht aufmerksam machen können. — Die ausreichende Sammlung von Fabeln, Parabeln und kleinen Erzählungen wird, soweit sie für Quinta sich nicht eignet, in der Quarta und der Tertia vorgenommen werden können, in der übrigens auch schon eine ganze Reihe von Stücken des folgenden Abschnitts gelesen

werden kann. Der Rest, also schwierigere Beschreibungen und die vermischten Stücke, fällt der Untersecunda zu.

Die Sammlung poetischer Stücke, welche durch einige Leseregeln eingeleitet wird, dürfte den Bedarf an solchen hinreichend decken. Dem Ermessen des Lehrers scheint es anheimgegeben zu werden, in welcher Weise er den poetischen Stoff auf die einzelnen Klassen vertheilen will.

Ausstattung und Druck des Buches lassen nichts zu wünschen übrig.

Dr. Thiem, Lehrer an der Realschule zu Rawitsch.

Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Berlin, Weidmann, 1879. Voltaire. Poésies philosophiques. Erklärt von Dr. E. von Sallwürk, Großh. Bad. Oberschulrath. 68 S. M. 0,60.
Molière, Ausgewählte Lustspiele, 5. Band: Les Précieuses ridicules. Erklärt von H. Fritsche, Director der Friedrich-Wilhelms-Realschule. 76 S. M. 0,75.

Ueber diese beiden neuen Bändchen der Weidmann'schen Sammlung können wir uns kurz fassen; sie stehen an Gediegenheit der Behandlung keiner der besten Schulausgaben griechischer oder römischer Klassiker im geringsten nach. Höchst werthvoll sind beide vorzugsweise durch die reiche literarische Belehrung die sie gewähren. Der Sallwürk-schen Arbeit kommt noch das besondere Verdienst der zweckmäßigen, geschmackvollen Auswahl zu. Nur unbedeutende Versehen oder Controversen könnten zur Erwähnung kommen (z. B. Volt., Poés. ph. p. 95 diadémes statt diadèmes; die synonymische Bemerkung über espérance-espoir, wo uns das Umgekehrte plausibler erscheint); wir können davon absehen. Der Lehrer, der eine der beiden genannten Ausgaben bei der Lectüre benutzt, wird wenig Gelegenheit haben, abweichender Meinung zu sein, mit großem Dank aber anerkennen, daß ihm der schwierigste Theil seiner Vorbereitungsarbeit durch den gewissenhaften Fleiß der Herausgeber erspart worden ist.

Breslau. Dr. Bertram, Oberlehrer an der Realschule z. h. Geist.

Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 1. Theil. Für die drei unteren Klassen, mit Rücksicht auf mündliche und schriftliche Uebungen. Von Dr. Hermann Erkelenz. Köln, Du Mont-Schauberg. 455 S.

Der Verf. sieht mit Recht in dem deutschen Unterricht einen neutralen Boden, auf welchem die Töchter der mittleren und höheren Klassen — das Buch ist nur für diese bestimmt — ohne Betonung der confessionellen Unterschiede, wie sie andere deutsche Lesebücher zeigen, in Mädchenschulen gemeinsam zu vaterländischer Gesinnung und zu sitt-

lichem und religiösem Leben herangebildet werden sollen. Das Buch hat eine durchaus positive christliche Grundlage; es ist für das praktische Bedürfniß der Mädchenschulen so reichhaltig und verständnißvoll angelegt, daß es der Beachtung in vollstem Maße werth ist. Für die Rheinprovinz namentlich, aber auch für andere überwiegend katholische Provinzen ist es eine patriotische Lebensfrage, dem in hohem Grade entwickelten Fanatismus der weiblichen Bevölkerung, die ganz unter dem Bann der ultramontanen Geistlichkeit liegt, gerade durch den deutschen Unterricht an den höheren Töchterschulen entgegen zu wirken und deutsche Gesinnung gründlich zu pflegen. Der außerordentlich reiche Inhalt des Buches bürgt dafür, daß es eine Fülle von Keimen für die Entfaltung vielseitigen Interesses nach jeder wesentlichen Seite des erziehenden Unterrichts hin bietet, und mit feinem Takt hat der Verf. das die jungen Mädchen ansprechende ausgewählt. W. L.

Vaterländisches Lesebuch für die mehrklassige evangelische Volksschule Norddeutschlands, herausgegeben von H. Keck und Chr. Johannsen, VII. Auflage. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1878, 1,40 Mark.

Reichhaltigkeit und gute Auswahl bei zweckmäßiger Gruppirung des Stoffes sind es, welche dem „Vaterländischen Lesebuche" Eingang in so viele Schulen verschafft haben. Was uns nun veranlaßt, diese 7. Auflage speciell zu besprechen, ist dies, daß sie äußerlich ein ganz neues, sagen wir gleich bedeutend schöneres Gewand trägt als nicht nur die früheren Auflagen des Werks selbst, sondern als die meisten gleichartigen Werke. Die Verlagshandlung spricht es selbst offen aus, daß sie auf das Aeußere ihr besonderes Augenmerk diesmal gerichtet habe. Seit die deutschen Lehrmittel, ebenso wie andere Erzeugnisse unserer heimischen Industrie, auf der Weltausstellung in Philadelphia eine so schlimme Niederlage erlitten hatten, müsse es als eine Pflicht erscheinen, Abhülfe wenigstens für die schlimmsten Uebelstände zu schaffen, und deshalb sei diesmal auf die äußere Ausstattung des Buches besondere Sorgfalt verwendet. Und mit Erfolg, dürfen wir sagen. Denn das Papier, durchaus holzfrei, ist schön, auf die Reinheit und Gleichmäßigkeit des Druckes ist mit großer Genauigkeit gehalten und die guten Illustrationen zieren das Buch nicht am wenigsten. Bezüglich der Illustrationen gestatte man uns noch eine Bemerkung. Gehören wir auch nicht zu den Pädagogen, welche die Illustrationen im Lesebuche ganz verwerfen, so rathen wir doch zur größten Beschränkung. Seitdem den Realien auch in der Volksschule besondere Aufmerksam-

keit und fast ein Viertel der ganzen Unterrichtszeit in den Oberklassen gewidmet wird, sind auch für diese Fächer und namentlich für die Naturkunde besondere Leitfäden erschienen und vielfach bereits in den Oberklassen eingeführt. In diese Leitfäden und nicht mehr in das Lesebuch gehören die Bilder aus der Naturbeschreibung. Dagegen dürfte sich eher eine Vermehrung der Illustrationen in dem geschichtlichen und geographischen Theile empfehlen, vorzüglich wenn sie mit ebenso großer Sorgfalt ausgeführt werden, wie die, welche sich auf S. 234, 243, 266 und 292 unseres Buches vorfinden.

Trotz des Umfanges und der schönen Ausstattung ist der Preis überaus billig gestellt.

Dr. R. Thiele, Oberlehrer am Gymnasium zu Bochum.

Lebensbilder berühmter deutscher Männer für die Jugend und das Volk von von W. Buchner. Lahr. Verlag von M. Schauenburg. Preis à 75 Pf.

Die „Lebensbilder" von Buchner haben von vielen Seiten eine anerkennende Beurtheilung erfahren, und mit vollem Herzen schließe ich mich derselben an. Die Bearbeitung nationaler Lebensbilder trägt ja ihr Verdienst schon in sich; die Pflicht jeder Zeitschrift aber ist es, für die Verbreitung dieser echten Stützen des wachsenden Volksbewußtseins nach Kräften zu sorgen.

Buchner hat schon eine ganze Reihe deutscher Lebensbilder geliefert, wovon mir Band 13 und 14, Karl der Große und Kaiser Wilhelm, vorliegt. Der Stil in beiden ist klar und gut gehalten und richtet sich nach dem jedesmal zu behandelnden Objecte; bald ist er episch erzählend, einfach und schlicht, bald wieder begeisternd und zum Herzen dringend. Beide Bände eignen sich zur Anschaffung für Bibliotheken, auch für die Schule. In letzterem Rahmen würde sich „Karl der Große" für Tertianer eignen, „Kaiser Wilhelm" aber nur zum Theil. Die darin gezeichneten Verhältnisse sind eben oft derart, daß sie kaum ein Secundaner begreift. Aehnlich ist es wohl auch mit dem Lebensbilde von Bismark, Band 11. Dem Verfasser ist natürlich dieser Unterschied seiner Bücher nicht zur Schuld anzurechnen; denn Lebensbilder so gewaltiger Männer der Jetztzeit mit ihren Streitobjecten gehören von vornherein nicht in die Kinderstube. Einzelnes begreift wohl auch der Tertianer, das Ganze aber nur ein Schüler der oberen Klassen.

Wismar. Dr. O. Boehm.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Erklärung. Auf erhobene Einsprache nehme ich Veranlassung zu erklären, dass ich, wie in meinem Lehrbuch der deutschen Sprache eine Reihe von Paragraphen, so in meinem Lehrbuch des deutschen Stils fast den ganzen Inhalt von „Kappes, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik (Leipzig, Teubner)“, meist wörtlich und in der gleichen Reihenfolge der Paragraphen als I. (theoretischen) Theil von §. 1—74 aufgenommen habe. Ich bedaure, dass dieser Benutzung weder in der Vorrede noch in einer Note gebührende Erwähnung gethan worden ist, und werde nicht ermangeln, auch in dem Vorwort einer etwaigen neuen Auflage dem Verfasser des bezeichneten Leitfadens gerecht zu werden.

Leipzig, im April 1880. **Dr. H. Th. Traut.**

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben
von
Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 5.

Ausgegeben am 25. Juni 1880.

Stettin 1880.
Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

II. Sprechsaal.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

I. Abhandlungen.

Ueber Ziel und Methode des chemischen Unterrichts.

II.*)

Der Unterricht in der Chemie soll mit den Regeln, Methoden und Hülfsmitteln der inductiven Forschung bekannt machen, mit dem Grade der Sicherheit inductiver Schlüsse, mit den Grundsätzen, nach welchen sie zu bewahrheiten sind. Er soll den Schüler durch Uebung befähigen, sich dieser Regeln, Methoden und Hülfsmittel mit Geschick, Umsicht und Sicherheit zu bedienen. Er soll mit einem Worte eine praktische Schule der inductiven Logik sein. Das wurde als das Ziel hingestellt, welches der chemische Unterricht anzustreben hat.

Es fragt sich nun, wie könnte dieses Ziel erreicht werden.

Daß der gestellten Forderung die übliche Weise des chemischen Unterrichts, bei welcher die einzelnen Elemente, irgendwie gruppirt, nebst ihren Verbindungen nach Vorkommen, Bildungsweise und Eigenschaften besprochen werden, nicht gerecht werden kann, bedarf kaum des Beweises. Gute Resultate, wenn man darunter die Kenntniß einer gewissen Anzahl von chemischen Thatsachen versteht, mag zwar diese Methode geben, und jedenfalls ermöglicht sie, wo es darauf ankommt, die Besprechung einer großen Masse von Stoff in kurzer Zeit; sie befähigt die Schüler aber nicht, wie mich die Erfahrung mehrerer Jahre gelehrt hat, mit ihren chemischen Kenntnissen zu arbeiten. Der einfachste Analogieschluß macht Schwierigkeiten. Man frage nur Schüler, die mit der üblichen Darstellungsweise der Salzsäure wohl bekannt sind, was entstehen wird, wenn Schwefelsäure auf Chlorcalcium oder Chlorzink einwirkt, oder ähnliche einfache Dinge, und man wird staunen, wie oft man ohne Antwort bleibt. Complicirtere Verhältnisse zu übersehen, selbstständig chemische Uebungsaufgaben zu lösen, bleibt ihnen ganz unmöglich. Daß ich mit meinen Erfahrungen in dieser Hinsicht nicht allein stehe, beweist das allgemeine Mißtrauen, mit welchem der chemische Unterricht betrachtet wird insbesondere von jenen Schulmän-

*) Vgl. Pädagog. Archiv 1878, XX, S. 517 ff.

nern, deren Fächer durch die gesammelten Erfahrungen von Jahrhunderten in voller Wahrheit zu geistbildenden Disciplinen geworden sind. Daß der Stoff für längere Zeit wenigstens nur gedächtnißmäßig aufgefaßt werden kann, läßt sich auch aus dem Lehrgange selbst a priori schließen. Schon in der Einleitung findet man Erörterungen über Atom- und Moleculargröße, über Valenz, über empirische und rationelle Formeln, über Lagerung der Atome ꝛc. die letzten zum großen Theil hypothetischen Resultate der Wissenschaft, die erst aus einer großen Menge von einzelnen Erfahrungen abstrahirt werden konnten, und für deren Verständniß einem Schüler, der erst chemische Erfahrungen machen soll, dem selbst der Name Chemie fremd und inhaltslos ist, durchaus die Grundlage fehlt. Dann folgt die Beschreibung einer mehr oder weniger großen Anzahl einzelner Körper, Namen, Formel, Vorkommen, Eigenschaften, endlich die verschiedenen Darstellungsarten, durch Gleichungen, wie man meint, verständlich gemacht. Bei welcher Gelegenheit, in welcher Absicht aber irgend Jemand diesen oder jenen Versuch angestellt hat, der einen neuen Körper entdecken oder seine Zusammensetzung auffinden ließ, wie die Formel, die doch der Einleitung nach außer der qualitativen Bedeutung noch eine quantitative hatte, und die eine ganze Reihe von Eigenschaften des betreffenden Körpers mitbezeichnete, wie die Formel, wie die Gleichung endlich, nach der eine Zersetzung verlief, ermittelt war; was mit einem Worte die Aufgabe der Chemie ist, und welches der Weg, auf dem sie ihre Resultate gewinnt, das tritt nirgend hervor. Kaum hier und da schimmert aus der Fülle der Einzelnheiten ein allgemeineres Gesetz hervor. Was hat man gelernt aus der Darstellung des Sauerstoffs, wenn man weiß, daß er beim Erhitzen von Quecksilberoxyd, von chlorsaurem Kali, von Braunstein mit Schwefelsäure sich entwickelt? Das sind Prozesse, die gar keine Aehnlichkeit mit einander zeigen, die nichts Gemeinsames haben, das man als Gesetz fassen und auf andere Verhältnisse übertragen könnte. Was endlich die Verdeutlichung chemischer Vorgänge durch Gleichungen anbelangt, so ist der Werth, den man ihr allgemein beilegt, bis in die Mitte des chemischen Cursus total illusorisch. Gleichungen gewinnen erst Werth und klären den Vorgang, wenn der Schüler einsehen kann, welche Körper bei der Umsetzung neu entstehen müssen oder doch wenigstens neu entstehen könnten. Dazu gehört aber schon die Kenntniß einer gewissen Menge von Elementen und Verbindungen, der Verwandtschaftsbeziehungen unter ihnen, der Existenz

und des chemischen Verhaltens der wichtigsten Verbindungsgruppen, der Basen, Säuren, Salze und anderes. Einer der ersten Versuche ist gewöhnlich die Darstellung von Sauerstoff aus chlorsaurem Kali, eine der einfachsten Umsetzungen; aber wie kann ein Schüler den Prozeß verstehen, der weder Chlor, noch Kalium, noch Chlorkalium oder chlorsaures Kali kennt, und den Sauerstoff eben kennen lernen soll? Bei anderer Anordnung findet man ganz im Anfange die Darstellung des Chlors aus Kochsalz, Braunstein und Schwefelsäure, eine Umsetzung, die unverständlich bleiben muß, so lange, um nur eins hervorzuheben, die Eigenschaften des Sauerstoffs unbekannt sind, ein Prozeß in der That, bei welchem lauter Stoffe von unbekannter Zusammensetzung und unbekannten Eigenschaften zusammenwirken, um lauter unbekannte Stoffe neu zu liefern. — Bei der üblichen Methode giebt jeder Abschnitt nur Resultate, zusammengestellte Bruchstücke vieler Untersuchungen und Beobachtungen; der Weg, wie diese Resultate gewonnen sind, der Gedanke, ob falsch oder recht, der den Untersuchenden leitete, bleibt vollkommen verborgen. Somit können auch die Gesetze, welche den Gedankengang des Untersuchers beherrschten, die Hülfsmittel, deren er sich bediente, um zu Resultaten zu gelangen und sie unzweifelhaft festzustellen, nicht hervortreten. Darin aber würde gerade das „allgemein" bildende Moment beim Unterrichte liegen.

Den Uebelständen, welche die von den Universitäten — wo es sich um andere Ziele handelt — überkommene Weise des chemischen Unterrichts mit sich bringt, ist wohl Arendt in seiner Abhandlung über den Unterricht in der Chemie (Klinkhardt, Leipzig 1867), sowie in seinen Lehrbüchern (Voß, Leipzig 1868 und 1876) zuerst entgegengetreten. Ihm schließen sich die meisten später erschienenen Schulbücher, sofern sie überhaupt den Regeln der Methodik Rechnung zu tragen beabsichtigen, mehr oder weniger eng an. Nicht die chemischen Elemente bilden die Hauptabschnitte des Lehrganges, sondern die Reactionen, und die Elemente sowie deren Verbindungen werden ihnen untergeordnet. „Mit den einfachsten Reactionen muß begonnen werden, gleichgültig welche Elemente sich daran betheiligen; hieran soll der Schüler zunächst erfahren, was man überhaupt unter chemischer Reaction versteht, was eine chemische Verbindung und Zersetzung ist. Dann wird man solche Verbindungen und Zersetzungen in den Gesichtskreis hineinzuziehen haben, welche sich, weil sie complicirterer Natur sind, dem Verständnisse schwieriger erschließen und schon größere Uebung

21*

im chemischen Denken voraussetzen, wobei wiederum die Körper selbst nur als das Material zur Formung und Entwicklung des chemischen Gedankens zu dienen haben. Alle gleichartigen Erscheinungen werden gruppenweise so zusammengestellt und an den wichtigsten und passendsten Objecten studirt." Dem entsprechend ist dann zunächst von den Oxydationserscheinungen die Rede. Es werden die Oxyde der bekannteren Metalle Zinn, Blei, Zink, Eisen ꝛc., aber auch schon die von Aluminium, Magnesium, Calcium, Kalium ꝛc. besprochen; ferner die Verbrennungsproducte von Kohle, Schwefel, Phosphor, Arsen. Das Verbrennungsproduct von Wasserstoff erweist sich als Wasser. Bei den Oxyden wird der Unterschied von Säuren und Basen hervorgehoben, während von Salzen noch nicht die Rede ist. Dann folgt die Bildung der Sulphide und Chloride. Bei der Einwirkung von Natrium auf Chlor wird constatirt, daß der neu entstehende Körper identisch mit Kochsalz ist; auch die Salzsäure wird zuerst aus den Elementen dargestellt. Darauf kommt die Reduction der Oxyde durch Wasserstoff, Kohle und Metalle, sowie die der Sulphide und Chloride, insbesondere die der Letzteren durch Metalle. In einem neuen Kapitel tritt die Electrolyse als trennende Kraft auf. Nachdem so eine große Reihe von chemischen Erfahrungen gesammelt ist, wird das Gesetz über die Constanz der Verbindungsverhältnisse und zur Erklärung desselben die Lehre von den Atomen gegeben. Aus der Hypothese werden die übrigen Gesetze über die chemischen Proportionen abgeleitet. Das folgende Kapitel handelt von der Umwandlung der Oxyde in Sulphide und Chloride und umgekehrt. Die hier besprochenen Umsetzungen sind weniger einfach, und ihre Gültigkeit ist weniger allgemein. Während früher Analogieschlüsse möglich waren, ist das hier kaum mehr der Fall. Die directe Ueberführung der Chloride in Oxyde und Sulphide gelingt nur in einzelnen Fällen. Aehnlich ist es mit der indirecten Darstellung der Oxyde durch Einwirkung von Wasser auf die Chloride, während die indirecte Darstellung der Sulphide und Chloride mit Hülfe von Schwefelwasserstoff und Chlorwasserstoff wieder weitere Ausdehnung hat. Ein neuer Abschnitt bringt die Lehre von den Salzen, ihre Darstellung aus Basen und Säuren, aus Metall und Säuren; die Abscheidung der Basen und Säuren aus den Salzen, die Wechselzersetzung der Salze. Unter das Kapitel partielle Oxydationen, Reductionen und Chlorirungen fällt die Bildung von schwefliger Säure durch Einwirkung von Kohle oder von Metall auf concentrirte Schwefel-

säure; die Darstellung der niederen Oxydationsstufen des Stickstoffs und Chlors aus Salpetersäure und Chlorsäure, die Ueberführung der Eisenoxyd- in Oxydulsalze, die Oxydation durch Chlor ꝛc. Endlich kommen die Wasserstoffverbindungen Salzsäure, Wasser, Ammoniak, Kohlenwasserstoff. Den Schluß bilden wieder theoretische Betrachtungen.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Methode dem Schüler möglich macht, die chemischen Vorgänge, die von den einfachsten zu den verwickelteren aufsteigen, klar aufzufassen; und daß sie ihn befähigt nach Analogie neue ähnliche Erscheinungen zu beurtheilen, für eine große Anzahl von Fällen wenigstens. Allerdings müssen bei consequenter Durchführung des Prinzips manche Reactionen herbeigezogen werden, die so vereinzelt stehen wie z. B. die Ueberführung der Chloride und Sulphide in Oxyde durch Wasser, daß die aus ihnen abgeleiteten Analogieschlüsse in der Regel nicht zutreffen. — Die Methode wird da von besonderem Werthe sein und den besten Erfolg haben, wo auf die Kenntniß der chemischen Thatsachen selbst das Hauptgewicht zu legen ist. Nicht ganz dieselbe Bedeutung wird ihr für jene Anstalten zugeschrieben werden können, welche von der Chemie wie von jeder anderen Disciplin in erster Linie die Förderung der allgemeinen geistigen Bildung, der Kraft und Schärfe des Denkens verlangen. Der ganze Gang ist im Wesentlichen synthetisch. Die Ursachen d. h. die Elemente sind gegeben; die Wirkungen d. h. die Verbindungen werden verlangt. Das Experiment steht immer zur Verfügung. Der viel schwierigere, aber in der Wissenschaft wie im Leben viel gewöhnlichere Fall, für Wirkungen die Ursachen zu ermitteln, dem durch das Experiment nicht beizukommen ist, tritt ganz zurück. Da der Unterricht ferner immer an bestimmte chemische Vorgänge anknüpft, so ist der Lehrer genöthigt, sich fast ausschließlich vortragend zu verhalten. Ja die Darstellung mancher Körper z. B. die des Wasserstoffs, des Schwefelwasserstoffs, des Chlors kann sogar an der Stelle, wo sie einzutreten haben, nicht erklärt, sondern muß eben einfach mitgetheilt werden. In seinem späteren Werke stellt denn auch Arendt den Versuch in den Vordergrund und leitet aus ihm Beobachtungen und Ergebnisse ab, eine Anordnung, auf die ich noch zurückkomme. Die eingehende geistige Analyse der Lage eines Falls, welche zu mehr oder weniger berechtigten Annahmen führt, die zur Erklärung der Thatsache geeignet erscheinen; die Weise, wie diese Annahmen durch Beobachtungen oder

durch Versuche zu prüfen wären, kann bei Arendts Anordnung nicht vorkommen. Darunter leidet einerseits die geistige Uebung, welche dem Schüler durch Mitarbeit an der Gewinnung der betreffenden Wahrheiten zu Theil wird, und die ihm zugleich lehren soll, wie man an die Untersuchung irgend welcher auf Erfahrung beruhender Erscheinungen und Vorgänge heranzutreten habe; andrerseits kommt aber auch der erziehliche Einfluß nicht zur Geltung, den der Unterricht gewinnen könnte, und der hier hauptsächlich liegt in der Gewöhnung an eine objektive, umfassende Betrachtung vorliegender Verhältnisse und an ein wägendes Urtheil; in der Erkenntniß ferner, welche Vorsicht beim Schließen und Verallgemeinern nöthig ist; in der Weckung des Bewußtseins endlich, bis zu welchem Punkte der feste Boden der Thatsachen reichen kann, wo das zweifelhafte Gebiet des Meinens beginnt und wie weit es ausgedehnt ist.

Den ganzen Umfang der inductiven Denkoperationen können naturgemäß nur wirkliche und vollständige Untersuchungen umfassen und zur Anschauung bringen.

Die Kenntniß der wichtigsten Elemente und Verbindungen würde demnach auf dem Wege der Untersuchung zu gewinnen sein, wie jene Elemente oder Verbindungen entdeckt sind, oder wie sie doch hätten entdeckt werden können. Der Versuch, den historischen Weg einzuschlagen, erweist sich bald als erfolglos. Während es auf dem Gebiete der organischen und technischen Chemie eine Fülle von Arbeiten giebt, die als Beispiele für die Methode der Forschung dienen könnten, ist die Ausbeute in dieser Richtung auf dem Gebiete der anorganischen Chemie, um die es sich für die Schule in erster Linie, wenn nicht allein handelt, sehr gering. Viele Entdeckungen sind dem Zufall und nicht der Forschung zu danken, andere wurden in Verfolgung unrichtiger Hypothesen aufgefunden, auf die man, um Verwirrung zu vermeiden, nicht eingehen darf. Es ist ferner nicht zu vergessen, daß die älteren Forscher, denen der Ausbau der anorganischen Chemie zu danken ist, aus dem ganzen Umfange der ihrer Zeit bekannten chemischen Thatsachen Analogien und Inductionen herleiten konnten, die dem Anfänger unverständlich sein müssen. Es bleibt also in der Mehrzahl der Fälle nichts übrig als den Stoff selbst zu ordnen, die Thatsachen so zusammenzustellen, wie sie hätten entdeckt werden können.

Ich will nun zunächst versuchen, die Anforderungen zu präcisiren, die man an eine derartige Untersuchung zu stellen hätte, und dann kurz

den Gedankengang der Untersuchungen skizziren, deren ich mich seit einer Reihe von Jahren beim Unterrichte bediene.

Die erste Forderung ist die, den Schüler nicht mit neuen Thatsachen zu überschütten, sondern anknüpfend an bekannte Dinge und Erscheinungen ihn schrittweise so weiter zu führen, daß er durch eigene Thätigkeit das, was er finden soll, gewissermaßen selbst entdeckt. Die ersten Untersuchungen werden nur die allgemeinsten Erfahrungen des täglichen Lebens voraussetzen dürfen und populäre Ansichten über die zu Grunde gelegten Erscheinungen, populäre Erklärungsweisen zu prüfen haben. Aber in den ersten Untersuchungen schon wird hervortreten müssen, worin das Charakteristische der chemischen Vorgänge liegt, welche Aufgabe der Chemie unter den Naturwissenschaften zufällt, und welche Naturkräfte vorzüglich es sind, die chemische Veränderungen in der Materie veranlassen. Dadurch wird in den folgenden Untersuchungen schon ein bestimmter Gesichtspunkt hervortreten, bestimmte Fragen werden sich geltend machen, die den Weg der Untersuchung bestimmen und ein planloses Umherschweifen verhindern; gewisse Hülfsmittel endlich werden sich darbieten, die Gedanken, die sich aufdrängen, auf ihre Richtigkeit zu prüfen. Wählt man als erste Untersuchung die Luft, als zweite das Wasser, so lassen sich diese Hülfsmittel unbefangen und natürlich einführen. Daß Wärme chemische Veränderung hervorzurufen im Stande ist, hat sich bei der Untersuchung der Luft herausgestellt. Die Wärme wirkt auf das Wasser nicht zersetzend ein; aber jeder Schüler weiß, selbst wenn der physikalische Unterricht dem chemischen nicht vorausgeht, welche mächtige Wirkungen die Electricität hervorzurufen vermag. Der Versuch, welche Wirkung sie auf das Wasser ausüben möge, liegt also nahe. Ist mit Hülfe der Electricität das Wasser zerlegt, hat sich herausgestellt, daß es lediglich aus Wasserstoff und Sauerstoff besteht, so wird auch der Gedanke nicht fern liegen, zu untersuchen, ob sich nicht ebenso wie bei der Luft durch Einwirkung erhitzten Eisens eine Trennung des Sauerstoffs von dem begleitenden Elemente bewerkstelligen ließe; trotzdem, was wohl hervorzuheben ist, daß hier die beiden zu trennenden Elemente zu einer Verbindung vereinigt und nicht wie in der Luft als freie Elemente gemengt vorhanden sind. — Sind erst diese Kräfte bekannt, haben sich eine Reihe von chemischen Erfahrungen über die Aehnlichkeit und die Verwandtschaftsbeziehungen mehrerer Elemente gesammelt, über die Zusammensetzung und Natur der einfachsten Verbindungen, über Eigen-

schaften, Bildungsweise und Wirkungen von Basen, Säuren und Salzen, über die Vertretbarkeit gewisser Elemente und gewisser Verbindungsgruppen; dann treten naturgemäß chemische Anschauungen ganz in den Vordergrund, und es wird nun leichter, hier durch Analogien, dort durch regelrechte Inductionen den Gang der Untersuchung eines neuen Körpers zu bestimmen. — Die ersten Untersuchungen können sich selbstverständlich nur mit der qualitativen Art chemischer Umsetzungen befassen. Wünschenswerth ist es aber, sobald als möglich Gleichungen, die den Verlauf eines Prozesses qualitativ wie quantitativ ausdrücken, einzuführen; und deßhalb muß schon im Anfange jede Gelegenheit benutzt werden, auf die Gesetzmäßigkeiten in quantitativer Hinsicht selbst und auf die Bedeutung derselben hinzuweisen. — In allen folgenden Untersuchungen darf an chemischen Kenntnissen nur das als bekannt vorausgesetzt werden, was in den vorhergehenden gewonnen ist. Sollte nach der Differenzmethode gezeigt werden, daß Luft, die als erstes Versuchsobject dient, zum Verbrennen der Metalle unbedingt erforderlich ist, und daß bei Abwesenheit derselben die Verbrennungserscheinungen nicht eintreten, so würde das Erhitzen von Metall im Wasserstoffstrome unthunlich sein. Das Experiment hat zur Erklärung eines Vorganges nur dann Werth, wenn der Versuch unter ganz bekannten Umständen angestellt wird. Das Einführen von Gedanken und Versuchen, auf welche die Schüler nicht vorbereitet sein können, ebenso die nachträgliche Beweisführung, das Vorgreifen von Erfahrungen, die erst später gemacht werden sollen, halte ich für durchaus unstatthaft. Zu dieser an sich scheinbar selbstverständlichen Bemerkung veranlaßt mich die Erfahrung, daß gegen diese Regel nicht nur sehr häufig gefehlt wird, sondern daß man das auch hier und da als ganz unverfänglich hingestellt hat. Daß dieser Grundsatz besondere Schwierigkeiten in der Anordnung und Wahl des zu bearbeitenden Stoffs mit sich bringt, Schwierigkeiten, die mitunter unüberwindlich scheinen, ist nicht zu leugnen. Es ist jedoch auf andere Weise unmöglich, sich der geistigen Mitarbeit der Schüler zu versichern. Sowie auf spätere Beweismittel vertröstet wird, sowie Versuchsmethoden, die sich nicht als ganz natürlich ergeben, angewandt werden, liegt die Gefahr besonders beim Experimentalunterrichte sehr nahe, daß die Schüler auf das viel bequemere Zusehen und Zuhören zurückfallen. Gelingt es aber, immer nur auf Bekanntes zurückzugreifen, so haben wir in jeder neuen Untersuchung nicht nur eine beständige

Repetition des thatsächlichen Materials und der Gedanken früherer Untersuchungen; auch das Interesse der Schüler, die selbst arbeiten und sich ihrer wachsenden Kraft bewußt werden, wird lebhafter angeregt, da der erzielte Erfolg eine ähnliche Befriedigung gewährt, wie etwa die Ableitung einer neuen Wahrheit aus früher erkannten mathematischen Sätzen. — Endlich muß ich noch betonen, daß bei derartigen Untersuchungen der einfachste Weg keineswegs immer der beste ist. Bei der Untersuchung des Kochsalzes z. B. wäre es am einfachsten zu sagen: Schmelzendes Kochsalz läßt sich durch den electrischen Strom zerlegen in Natrium und Chlor. Der Fall wird complicirter, wenn man den electrischen Strom zunächst durch eine Lösung von Kochsalz leitet, die Zersetzungsproducte bestimmt, und aus ihnen weitere Folgerungen über die Natur und mögliche Zusammensetzung des Kochsalzes ableitet. Aehnlich liegen die Verhältnisse etwa bei der Untersuchung des Kalksteins. Nachdem gefunden ist, daß Kalkstein beim Glühen etwas verliert, könnte man das Kalkbrennen im Platinrohr vornehmen und die frei werdende Kohlensäure auffangen. Ich ziehe folgenden Weg vor. Die Untersuchung des Rückstandes ergiebt, daß dieser eine Basis ist, während dem Kalkstein keine basischen Eigenschaften zukommen. Der Kalkstein hat beim Glühen etwas verloren. Hinzukommen müßte zum gebrannten Kalk eine Säure, um die basischen Eigenschaften desselben aufzuheben. Jenes entschwundene Etwas könnte also wohl ein flüchtiger saurer Bestandtheil des Kalks sein. Wie ließe der sich auf chemischem Wege aus Kalkstein abscheiden? — Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Entwirrung des complicirteren Vorganges ein beträchtlicheres Maß geistiger Arbeit verlangt, darum aber auch größere geistige Uebung gewährt, als der einfachste Weg, die Frage zu lösen; ganz abgesehen davon, daß man auf diese Weise den Verhältnissen im wirklichen Leben viel näher kommt. Auch in der Praxis sind die einfachsten Mittel, einen Zweck zu erreichen, selten die, welche zuerst gefunden werden.

Bei den Untersuchungen wird man besondere Mühe darauf zu verwenden haben, daß Beispiele der experimentalen Methoden, der Differenz-, der indirecten Differenz-, der Uebereinstimmungs-, der Restmethode, der Methode der Begleitveränderungen möglichst ihrem Werth entsprechend vorkommen; und daß die Vorzüge wie die Schwächen der einzelnen Methoden hervortreten; daß z. B. die Methode der Begleitveränderungen auch bei der Vermischung der Wirkungen arbeiten kann,

daß die Beweiskraft der Uebereinstimmungsmethode leidet durch die Mehrzahl der für dieselbe Wirkung möglichen Ursachen; daß sie nur zu Gesetzen von Verknüpfungen, die nicht nothwendig ursächlich sein müssen, führt, und daß besonders bei ihr Bestätigung aus deductiven Quellen erwünscht ist. Die Schüler müssen nach einiger Zeit im Stande sein, bei der Analyse eines Falls selbst Vorschläge über die Anwendung der Methoden zu machen. Ich habe mich überzeugt, daß man Schülern, die in dieser Weise Luft, Wasser, Schwefel, Vitriolöl kennen gelernt haben, ausgehend von den bekannten Thatsachen Vorschläge zur Untersuchung der Erscheinungen, welche Kohle, Kalkstein, Salpeter, Soda ꝛc. bieten, vollständig durch geeignete Fragen entlocken kann. — Es muß ferner hier und dort der Unterschied in Weise und Werth zwischen Analogieschluß und echter Induction hervortreten. — Es muß sich zeigen, daß für Hypothesen, damit sie zu glaubwürdigen Wahrheiten werden, die Bedingungen der Differenzmethode erfüllt werden müssen, und daß Hypothesen, für welche dieses nicht geschehen oder nicht möglich ist, eben nur Hypothesen bleiben, Hülfsmittel, gewisse Thatsachen unter einen gemeinschaftlichen Gesichtspunkt zu bringen, Hülfsmittel, die den Weg weiterer Untersuchung andeuten und bestimmen, aber nichts weiter. — Beispiele für die Erklärung von Thatsachen durch Angabe ihrer Ursachen, sowie für die Erklärung von Gesetzen, soweit und wie sie möglich ist, durch Unterordnung des einen Gesetzes unter ein weiteres, durch Auflösung in die Gesetze besonderer Ursachen, durch Entdeckung eines Zwischengliedes zwischen der Wirkung und dem, was als Ursache galt, müssen vorkommen. — Fehlschlüsse und Irrthümer endlich dürfen nicht vermieden werden, damit man auf die wichtigsten Quellen des Irrthums aufmerksam machen und auf die zur Feststellung der Wahrheit erforderlichen Schritte hinweisen kann. Nothwendig und wichtig ist es endlich, überall an passender Stelle für Gesetze, die auf inductivem Wege gefunden sind, Bestätigungen aus deductiver Quelle herbeizuziehen.

Mit der Forderung, daß der Unterricht den Weg der chemischen Forschung einschlagen solle, ist zugleich die Stellung des Experiments bestimmt. Mit der richtigen Stellung desselben aber werden zugleich eine Reihe von Bedenken erledigt, die man gegen den experimentalen Unterricht nicht ohne Grund erhoben hat.

Bislang hat man das Experiment beim Unterrichte entweder nur dazu benutzt, dem Schüler die Darstellung und die Eigenschaften eines

neuen Körpers vorzuführen, oder man wollte ihn zugleich lehren, wie Beobachtungen zu machen seien. Man stellte den Versuch in den Vordergrund und leitete aus ihm Ergebnisse ab. — Im ersten Falle sollte er den Vortrag illustriren und höchstens dem Gedächtnisse zu Hülfe kommen. Der Sauerstoff z. B. wurde aus chlorsaurem Kali, Quecksilberoxyd, Mangansuperoxyd dargestellt, das Entflammen eines glimmenden Spahns und dann die Verbrennung von Eisen, Kohle, Schwefel und Phosphor in Sauerstoff gezeigt. Da bei den Darstellungsmethoden eine Gleichartigkeit der chemischen Vorgänge durchaus nicht stattfindet, so kann man, wie schon oben hervorgehoben wurde, auf ein Verständniß derselben nicht rechnen. Die Experimente sind also nichts weiter als sinnliche Erscheinungen, die dem Auge gefallen und angenehm unterhalten. Die geistige Ausbildung der Schüler fördern sie durchaus nicht, weil er sich nichts bei ihnen denken kann, und sie tragen allerdings die Gefahr in sich, ihn auch anderweitig für ernste geistige Arbeit unlustig zu machen. Es ist eine bekannte und oft gehörte Klage, daß die Aufmerksamkeit, die in den ersten Stunden, ja selbst in der ersten Hälfte des chemischen Cursus rege genug sei, später in bedenklichem Grade abnehme. Das hängt damit zusammen, daß in den ersten Stunden, wenn vom Sauerstoff, dem Wasserstoff, dem Chlor die Rede ist, die glänzendsten Experimente gemacht werden; während später zumal bei der Lehre von den Metallen nur unscheinbare Versuche mit wenig Abänderung sich stets wiederholen. Ist es nur der Glanz der Erscheinung, welcher das Interesse geweckt hat, fehlt dem Versuche der geistige Reiz, den die Entdeckung vorausgesehener neuer Thatsachen, die Feststellung schwankender, die Berichtigung irriger Ansichten ihm giebt, dann muß im späteren Verlauf des chemischen Cursus das Interesse der Schüler und damit der Erfolg des Unterrichts abnehmen. Und sucht man durch Versuche, die nicht absolut nöthig sind oder durch geschickte Vertheilung derselben oder durch unnöthigen Glanz und Aufwand beim Experimentiren das schwindende Interesse stets neu zu beleben, so schädigt man eben andere Unterrrichtsfächer, denen derartige Reizmittel nicht zu Gebote stehen. Kaum zu billigen scheint es mir deßhalb auch, daß man, sei es dem Interesse, sei es dem Gedächtnisse zu Hülfe zu kommen, dieselbe Eigenschaft eines Körpers durch vielfach verschiedenartig arrangirte Versuche zeigt. So wird z. B. um das hohe specifische Gewicht der Kohlensäure zu zeigen, diese aus einem Cylinder in den andern gegossen, abgehebert, im Becherglase

gewogen, aus einem tiefen Cylinder ausgeschöpft und was für Anordnungen man sonst noch erdacht haben mag. Dem Gedächtnisse kommt man am besten zu Hülfe, wenn man, wie das bei Untersuchungen der Fall sein muß, denselben Körper zu wiederholten Malen vorführt und an den einmal gefundenen charakteristischen Eigenschaften erkennen läßt. So kann der Sauerstoff z. B. zuerst aus Luft abgeschieden werden (mit Hülfe von Quecksilberoxyd); er findet sich wieder bei der Elektrolyse des Wassers, bei der Einwirkung von Chlor auf Wasser, bei der Untersuchung des Braunsteins, bei der Entdeckung von chlorsaurem und unterchlorigsaurem Kali. Er tritt zu wiederholten Malen im Unterricht auf, während gewöhnlich alle diese Experimente hintereinander bei der Besprechung des Sauerstoffs gemacht werden. Die Kohlensäure wird gewonnen und ihre Eigenschaften werden festgestellt bei der Verbrennung des Kohlenstoffs, bei der Untersuchung des Kalksteins, der Soda und sonstiger kohlensaurer Salze, die etwa noch besprochen werden. So oft ein Körper wieder erscheint, kommt man nicht nur auf die Eigenschaften, die er selbst hat, und sein Verhalten andern Körpern gegenüber zurück, sondern man muß ihn auch, um seine Identität festzustellen, mit Körpern vergleichen, die ihm in der einen oder andern Weise ähnlich sind. Es wird eine gasförmige Säure ausgetrieben; ist das Salzsäure oder schweflige Säure oder Kohlensäure oder irgend eine neue? Es entweicht ein farbloses nicht brennbares Gas, in welchem ein Licht erlischt; ist das Stickstoff oder Kohlensäure oder schweflige Säure 2c.? Der Schüler lernt den Körper genauer kennen, indem er ihn mit ähnlichen vergleicht; und er lernt ihn von verschiedenen Seiten kennen. Es kann sich endlich auch die sehr übliche Anschauungsweise, als ob irgend ein Stoff nur auf die im Lehrbuche bezeichnete Weise dargestellt werden könne, nicht bilden. —

Für durchaus bedenklich in pädagogischer Hinsicht halte ich die Anordnung, das Experiment in den Vordergrund zu stellen und aus ihm Ergebnisse abzuleiten. Das Beste, was der Schüler lernen könnte, nämlich Fragen zu stellen, die das Experiment beantworten soll; das lernt er nicht. Für ihn ist das Resultat eines unvermittelt angestellten Versuchs nichts anderes, als ein von Erfolg gekrönter Zufall. Statt ihn zu jener Denkthätigkeit anzuleiten, die auf den Versuch führt, statt ihn zu gewöhnen nur mit Ueberlegung und nach Gründen zu handeln, unterstützt man nur die Lust an einem willkürlichen Probiren. Doch dieses ist weder der einzige noch der schwerste Mangel

der Anordnung. Wenn das Experiment nur angestellt wird, um etwas aus ihm abzuleiten, so liegt die Gefahr sehr nahe, daß man mehr in den Versuch hineinträgt, als er lehrt, und dadurch nicht nur die Grenze zwischen Beobachtung und Folgerung, deren sich so wie so nur die wenigsten Menschen klar bewußt sind, noch mehr verwischt; sondern auch die im Geiste tief wurzelnde Neigung zu rascher und voreiliger Aufstellung von Erklärungen und Urtheilen, zur Bildung von Ansichten und Erfahrungen auf unzureichende Grundlage hin, noch stärkt, während man doch mit allen Mitteln auf Schärfe im Beobachten und Vorsicht im Erklären und Urtheilen hinarbeiten sollte. Jene Gefahr ist keineswegs immer vermieden auch da nicht, wo man das Ergebniß gerade als die aus der Beobachtung gezogene Schlußfolgerung bezeichnete. Wenn z. B. ein Gemenge von Sumpfgas und Sauerstoff entzündet wird und man beobachtet den Eintritt einer Explosion, so kann man es unmöglich als ein Ergebniß dieser Beobachtung bezeichnen, daß sich Wasser und Kohlensäure bilden, und noch viel weniger, daß die Umsetzung nach der Gleichung $CH_4 + 4O = CO_2 + 2H_2O$ vor sich geht.

Das Experiment ist bei Untersuchungen fast ausnahmslos nicht der Ausgangs- sondern der Endpunkt einer Gedankenreihe. Zunächst heißt es bei einer Beobachtung die Frage aufwerfen, welche Umstände könnten nach unsern bisherigen Erfahrungen auf den Vorgang von Einfluß sein. Nun gilt es Mittel zu ersinnen, die den einen oder anderen Umstand ausschließen, bis festgestellt ist, welche Umstände mit dem Vorgange unveränderlich verknüpft sind. Das ist der eine Weg, der zum Experimente führt; der andere ist der: Eine bestimmte Erklärung des Vorganges scheint mit den Umständen vereinbar. Man leitet Folgerungen aus ihr ab und prüft diese durch das Experiment auf ihre Richtigkeit. Die vorausgehende geistige Analyse der Lage ist hier in beiden Fällen die Hauptsache. Nur in einzelnen Fällen, wo es darauf ankommt, das Verhalten eines neuen Körpers nach allen Seiten hin festzustellen, läßt sich — wohlverstanden für den Unterricht — das tastende probirende Experiment rechtfertigen. Doch ist es möglichst zu beschränken, und das läßt sich auch in der Regel thun. Es sei z. B. die Einwirkung von Schwefelsäure auf Natrium und dessen Verbindungen Natriumoxyd, Schwefelnatrium und Kochsalz zu untersuchen. Bekannt sei aus früheren Versuchen, wie sich Schwefelsäure gegen Eisen und Zink, sowie gegen die Sauerstoff- und Schwefel-

verbindungen dieser Metalle verhält, daß sie mit dem Metall den Metallvitriol und Wasserstoff, mit dem Metalloxyd den Metallvitriol und Wasser, mit dem Schwefelmetall dasselbe Salz und Schwefelwasserstoff liefert. Es ließe sich nun zwar rechtfertigen, der Reihe nach das neue Metall und seine Verbindungen mit der Schwefelsäure in Berührung zu bringen und den Versuch über die Art der Umsetzung entscheiden zu lassen. Förderlicher aber für den Schüler wäre es sicher, wenn man ihn durch eine Induction, die erst nachträglich durch den Versuch bestätigt wird, auf den Erfolg vorbereitet, indem man in zwei oder drei Fällen das dem Metall Eisen oder Zink ähnliche Verhalten des Metalls Natrium hervorhebt und dann schließt: Natrium und Schwefelsäure giebt Glaubersalz und Wasserstoff, Schwefelnatrium und Schwefelsäure Glaubersalz und Schwefelwasserstoff, also wird Natriumoxyd und Schwefelsäure Glaubersalz und Wasser, Chlornatrium und Schwefelsäure Glaubersalz und Chlorwasserstoff liefern. Selbstverständlich ist darauf zu halten, daß solche inductive Verallgemeinerungen bewahrheitet werden müssen.

Endlich wäre noch ein Wort über chemische Aufgaben zu sagen. Die mir bekannten Lehrbücher beschränken sich darauf, dem Schüler Verbindungsgewichte, Formeln und Umsetzungsgleichungen einfach mitzutheilen und ihn nach diesen Daten einige Regeldetriaufgaben rechnen zu lassen. Soll der Schüler aber eine richtige Vorstellung von der wahren Bedeutung der Verbindungsgewichte und der Formeln, von den Ansichten über die Werthigkeit der Elemente, von der verschiedenen Auffassung der Atomgewichtsgröße bekommen, dann wird man sich nicht mit der bloßen Mittheilung der augenblicklich angenommenen Werthe begnügen dürfen, sondern man wird die Verbindungsgewichte, die Formeln durch den Schüler selbst aus den Resultaten der Analysen finden lassen müssen. Der Schüler soll wissen, was in den Formeln rc. das erfahrungsmäßig Feststehende ist, und was mehr oder weniger auf Annahme beruht; daß man, je nachdem Atomgewicht und Werthigkeit für ein Element angenommen werden, verschiedene Formeln für dieselbe Verbindung aufstellen kann, und welche Gründe dazu führten, gegenwärtig der einen oder andern Formel den Vorzug zu geben. Damit würde ein gründlicheres Wissen erreicht und zugleich dem Uebelstande entgegengearbeitet werden, daß in der Chemie wie anderswo eine augenblicklich geltende Hypothese als unumstößliche Wahrheit festwurzelt. Zu welchen Consequenzen es führt,

wenn Unbefangenheit und Unabhängigkeit des Urtheils verloren gehen und feststehende Erfahrungen mit hypothetischen Erklärungen auf eine Stufe gestellt werden, das lehrt die Geschichte der Phlogistontheorie — und diese nicht allein. Die Verbindungsgewichte und die Formeln der Verbindungen sollen also von den Schülern selbst durch Berechnungen ermittelt werden und zwar aus Analysen wie jene wirklich gefunden sind. Nachdem durch eine Untersuchung, z. B. die des Salpeters, die Existenz neuer Elemente, neuer Verbindungen festgestellt ist, heißt es zunächst vergleichen, welchen Elementen, welchen Verbindungen die neu gefundenen am natürlichsten angereiht werden könnten, dann die Verbindungsgewichte und nach ihnen die Formeln bestimmen und zuletzt die Prozesse, die vor sich gegangen sind, durch Gleichungen ausdrücken. Der Schüler wird also angehalten, nachdem die experimentale Untersuchung, welche die äußere Aufmerksamkeit mehr fesselte, abgeschlossen ist, sich noch längere Zeit mit demselben Gegenstande zu beschäftigen. Dadurch wird ihm der Gegenstand nicht nur mehr zum geistigen Eigenthume, die Auffassung wird auch geklärt und vertieft. Bei der Beobachtung eines chemischen Prozesses wird nämlich in der Regel das eine oder andere Product die Aufmerksamkeit besonders in Anspruch nehmen, Nebenproducte werden sich derselben je nach ihrer Beschaffenheit mehr oder weniger entziehen. Die Gleichung nun, die über den Verlauf des Prozesses aufgestellt werden soll, verlangt Rechenschaft über den Verbleib aller Elemente nach Vollendung des Prozesses. Das Bestreben, diese zu liefern, wird einmal die Gewohnheit fördern, bei Beobachtungen die Aufmerksamkeit allen Theilen des Vorganges gleichmäßig zuzuwenden, unter Umständen aber auch behufs Klärung des Vorganges zu neuen Versuchen und zur Erkenntniß neuer Thatsachen führen. Selbstständige Bestimmung der Verbindungsgewichte, Entwicklung der Formeln, Aufstellung der Umsetzungsgleichungen, würden neben stöchiometrischen Berechnungen einen Theil der Aufgaben bilden.

Hierbei jedoch arbeitet der Schüler immer mit dem Materiale, welches ihm der Unterricht gegeben hat. Neue chemische Gedanken kommen nicht, oder doch nur in sehr geringem Umfange bei der Entwicklung der Gleichungen vor. Der Schüler sollte aber auch lernen, die gewonnenen chemischen Erfahrungen selbstständig auf neue Fälle anzuwenden. Er soll sich in der Art der Gedankenarbeit üben, durch welche der Lehrer beim Unterrichte die Thatsachen mit ihm entdeckt

hat. Die „Freiheit in der Anwendung des Gelernten soll ausgebildet", auch in der Chemie soll „das Wissen zum Können" werden. Das läßt sich nur erreichen durch zweckmäßig ausgewählte chemische Aufgaben. Daß man dieser Art von Aufgaben bislang so wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat — ich habe bis jetzt keine in irgend einer chemischen Aufgabensammlung gefunden — das liegt offenbar an der üblichen Methode des chemischen Unterrichts selbst. Die Schüler werden durch diesen eben nicht in den Stand gesetzt, Wege und Hülfsmittel zur Lösung derartiger Aufgaben vorzuschlagen. Sache des Lehrers ist es, die Aufgaben so zu bestimmen, daß sie sich einmal dem gewählten Cursus in der Chemie anpassen, und daß sie methodisch von einfacheren zu verwickelteren fortschreiten. Es ist streng darauf zu halten, daß die Möglichkeit jeder vorgeschlagenen Lösung auf Grund früher erkannter Wahrheiten nachgewiesen werde. Einem nutzlosen Herumprobiren kann man wirksam schon dadurch vorbeugen, daß man für jede Lösung eine Gleichung verlangt, die nur Körper von bekannter Zusammensetzung enthält.

Zu den einfachsten derartigen Aufgaben würde etwa die folgende gehören: Was könnte entstehen, wenn Chlor auf Wasser einwirkt, und wie würde eventuell die Bildung der Umsetzungsproducte zu erweisen sein. Zur Lösung der Aufgabe, so einfach sie ist, müssen doch eine ganze Reihe früherer Erfahrungen reproducirt werden; die Verwandtschaftsverhältnisse des Chlors gegenüber dem Wasserstoff und Sauerstoff, die Eigenschaften des Sauerstoffs, die Eigenschaften der Salzsäure, die Art, wie jenes Element oder diese Verbindung nachgewiesen werden könnte. Auch zu neuen Erfahrungen könnte die Lösung der Aufgabe führen, indem man eine Reihe von Fragen anschließt, die mit der ersten in naher Beziehung stehen, so über die Einwirkung von Chlor auf eine Lösung von schwefliger Säure oder auf Kali. Man würde so die Bildung der Schwefelsäure durch Oxydation von schwefliger Säure, die Bildung von unterchlorigsaurem und chlorsaurem Kali entdecken und, indem man auf die Tendenz des Chlors, den Sauerstoff auszuscheiden zurückkommt, auf den Versuch, unterchlorigsaures oder chlorsaures Kali zur Darstellung von Sauerstoff zu benutzen, hinführen können. — An die Frage: Was entsteht beim Erhitzen von Schwefelkupfer an der Luft, ließe sich die Gewinnung der Metalle Kupfer, Blei, Zink aus ihren Schwefelverbindungen ungezwungen anknüpfen.

Zu einer andern Gruppe von Aufgaben zählt die folgende: Was könnte entstehen, wenn Salzsäure oder Salpetersäure auf Schwefelcalcium einwirkt? Es würde sich bald die Lösung finden Chlorcalcium beziehungsweise salpetersaurer Kalk und Schwefelwasserstoff, anscheinend intuitiv, da die Zwischenglieder des Gedankenganges übersprungen werden oder wenigstens nicht zum klaren Bewußtsein kommen. Jetzt müßte festgestellt werden, welche Analogieen oder welche Inductionen auf diesen Schluß führten. So würde dem Schüler die Art und auch das Verwickelte seiner eigenen Denkthätigkeit klargelegt. Das würde ihn ohne Zweifel zu sorgfältigerer Prüfung seiner Aussagen und zu behutsamerem Vorgehen beim Schließen veranlassen. Der Gedankengang im ersten Falle wäre etwa folgender: Schwefelcalcium ist ein Schwefelmetall wie Schwefeleisen. Aus Schwefeleisen wurde durch Schwefelsäure der Schwefelwasserstoff dargestellt, indem das Eisen sich an die Stelle des Wasserstoffs der Schwefelsäure setzte, der Wasserstoff sich mit dem Schwefel des Schwefeleisens verband. Die Salzsäure ist wie die Schwefelsäure eine Säure, ihr Wasserstoff durch Metall vertretbar. Wirkt also Salzsäure auf Schwefelcalcium, so wird Chlorcalcium und Schwefelwasserstoff entstehen. Der Versuch würde die Richtigkeit der Schlußfolgerung beweisen. Nun aber der andere Fall. Es bildet sich wohl salpetersaurer Kalk, aber statt des erwarteten Schwefelwasserstoffs treten braune Dämpfe auf, und es scheidet sich Schwefel ab. Ist der Gedankengang, der zur Lösung der Aufgabe führte, falsch, oder haben wir es hier mit sekundären Wirkungen zu thun? Eine Analyse der Lage würde auf das Verhalten der Salpetersäure gegen Metalle führen und zur richtigen Erkenntniß des Vorganges.

Zu den schwierigeren Aufgaben würden endlich die gehören, bei welchen ein Element aus einer Verbindung in eine andere übergeführt werden soll, z. B. der Sauerstoff aus Wasser in Kohlensäure oder umgekehrt, das Calcium aus Gyps in kohlensauren Kalk, der Schwefel aus Gyps in Schwefelwasserstoff oder schweflige Säure 2c. oder bei welchen alle Bestandtheile aus einer Verbindung als Elemente ausgeschieden werden sollen, z. B. aus Natron Natrium, Wasserstoff und Sauerstoff; aus Glaubersalz Natrium, Sauerstoff und Schwefel 2c. Bei Aufgaben dieser Art müssen die Schüler auf den gesammten Vorrath ihrer chemischen Kenntnisse zurückgreifen. Es sind fast immer mehrere Auflösungen der betreffenden Aufgabe möglich; es treten

häufig eine ganze Reihe von Zwischengliedern zwischen den gegebenen Körpern und das verlangte Endproduct. Die Lösungen dienen demnach nicht nur zur Repetition des Gelernten, sondern nehmen auch ein ganz achtbares Maß von eigener geistiger Thätigkeit in Anspruch. In ihnen scheint mir deßhalb ein nicht zu unterschätzendes Material zur Gymnastik des Geistes zu liegen. Sollten z. B. alle Elemente aus schwefelsaurem Natron frei gemacht werden, so wäre das Natrium überzuführen in eine der Verbindungen, von welchen der Unterricht gelehrt hat, daß sie zur Darstellung des Natriums dienen können, also etwa in Chlornatrium oder in kohlensaures Natron. Zu dem Zwecke könnte das schwefelsaure Natron durch Glühen mit Kohle in Schwefelnatrium, dieses durch Salzsäure in Chlornatrium oder durch Glühen mit kohlensaurem Kalk in kohlensaures Natron verwandelt werden, oder man könnte das schwefelsaure Natron durch Chlorcalcium in Chlornatrium, oder durch Baryt in Natron verwandeln und diese Verbindungen dann weiter zur Abscheidung des Natriums benutzen. Der Schwefel und Sauerstoffgehalt des Glaubersalzes müßte in eine leicht zersetzbare Schwefel- oder Sauerstoffverbindung übergeführt werden, ersterer etwa in Schwefelwasserstoff oder Schwefelnatrium, die dann durch Chlor oder Sauerstoff zu zerlegen wären; der Sauerstoff in Wasser oder Quecksilberoxyd. So ginge z. B. beim Glühen des schwefelsauren Natrons mit Kohle der Sauerstoff über in Kohlensäure. Diese ließe sich reduciren durch Natrium, das entstehende Natriumoxyd würde mit Salzsäure Wasser geben, oder es könnte zur Fällung von Quecksilberoxyd benutzt werden 2c. Auch an die Einwirkung eines Metalls z. B. des Eisens auf schwefelsaures Natron könnte man denken, wobei jedoch das Verhalten des Eisens gegen Sauerstoff und Schwefel zu beachten wäre; oder daran die Schwefelsäure als solche aus dem Glaubersalz abzuscheiden, die dann in schwefelsaures Quecksilberoxyd verwandelt werden müßte 2c. Kurz es kommen im Unterrichte in der Regel sehr verschiedene Lösungsvorschläge vor, die zu Repetitionen und zu tieferem Eindringen in den beim Unterrichte selbst durchgenommenen Stoff führen. Ob der Schüler grade ausführbare Lösungen trifft, ist weniger wichtig, wenn ihn nur richtige chemische Gedanken zur Lösung geführt haben. Zur Schärfung der Selbstcontrolle ist es hier wiederum am besten allein solche Lösungen zuzulassen, die durch Gleichungen, welche nur Körper von bekannter Zusammensetzung enthalten, ausdrückbar sind, und ähnlich wie bei Beweisen in der Geometrie zu verlangen,

daß Kapitel und Paragraph des betreffenden Lehrbuchs angeführt werden, auf welche sich die einzelnen Theile der Lösung direct oder nach begründeter Analogie stützen.

III.

Im Folgenden gebe ich nun den Gedankengang der Untersuchungen, die ich seit längerer Zeit dem Unterricht zu Grunde lege. Ich brauche nicht zu erwähnen, daß dieselben nur bestrebt sind, sich den Anforderungen zu nähern, die ich stellen zu müssen glaube, um den Unterricht möglichst nutzbringend zu machen. Ich weiß aus langer Erfahrung, daß von Jahr zu Jahr der Unterricht selbst, das Zusammenarbeiten mit den Schülern Aenderungen brachte, daß kaum ein Cursus verging, in welchem sich nicht für diesen oder jenen Punkt eine geeignetere, mehr auf das Ziel hinarbeitende Fassung gefunden hätte. — Die in dem Cursus vorkommenden Elemente und Verbindungen stelle ich zunächst kurz zusammen:

H.
Cl. HCl.
O. H_2O.
S. H_2S. SO_2. H_2SO_4.
N. NH_3. HNO_3. NO. NO_2.
P. (H_3P). P_2O_5. H_3PO_4.
C. CO. CO_2.
Si. SiO_2. H_4SiO_4. Silikate.
K. KHO. K_2O. K_2S. KCl. K_2CO_3. KNO_3. K_2SO_4. KClO. $KClO_3$. (K_3PO_4) etc.
Na. NaHO. Na_2O. Na_2S. NaCl. Na_2CO_3. $NaNO_3$. Na_2SO_4. Na_3PO_4 etc.
NH_4. (NH_4)HO. NH_4Cl. $(NH_4)_2CO_3$. $(NH_4)_2SO_4$. (NH_4. HS).
Ca. CaH_2O_2. CaO. CaS. $CaCl_2$. $CaCO_3$. $CaSO_4$. $Ca_3\,(PO_4)_2$. $CaH_4\,(PO_4)_2$. $CaCl_2O_2$.
Mg. MgO. (MgH_2O_2). $MgCl_2$. $MgSO_4$.
Zn. ZnO. (ZnH_2O_2). $ZnCl_2$. $ZnSO_4$.
Al. Al_2O_3. Al_2Cl_6. $Al_2(SO_4)_3$. Alaun. Thon.
Fe. FeO. Fe_2O_3. (Fe_3O_4) FeS. $FeCl_2$. (Fe_2Cl_6). $FeSO_4$. $Fe_2\,(SO_4)_3$.
Mn. MnO. Mn_2O_3 (Mn_3O_4) MnO_2. $MnCl_2$. $MnSO_4$.

Cu. CuO. (CuH_2O_2). CuS. $CuSO_4$.
Hg. HgO. HgS. $HgSO_4$.
Ag. ($AgNO_3$) AgCl.

I. Luft.

Sauerstoff, Stickstoff, Verbindung, Element, Chemie.
(S. I. Thl. Jahrg. XX. S. 518).

II. Wasser.

Wasserstoff, chemische Verwandtschaft. 1. Verbindungsgesetz.

Eigenschaften des Wassers. Wasserarten: Salzwasser, Süßwasser, hartes und weiches Wasser. Ursache des Salzgeschmacks. Ursache der Härte. Analyse der Lage: Brunnen- und Quellwasser ist hart, Regen-, Fluß- und Teichwasser weich. Ersteres ist mit der Erde in inniger Berührung gewesen, letzteres war mit der Erde wenig oder gar nicht in Berührung. Ursache der Härte muthmaßlich: erdige Bestandtheile. Hartes Wasser enthält erdige Bestandtheile; Nachweis durch Eindampfen; weiches Wasser nicht oder nur sehr wenig. Sind die erdigen Bestandtheile Ursache der Härte, dann muß hartes Wasser weich werden, wenn ihm die erdigen Bestandtheile entzogen werden. Destillation des Wassers. Destillirtes Wasser ist weich. — Verhalten des Wassers gegen Wärme. Punkt der größten Dichtigkeit. Sied- und Gefrierpunkt. Wasser läßt beim Erwärmen Gase entweichen. Diese sind nicht wesentliche Bestandtheile des Wassers. Lösungsfähigkeit des Wassers für Gase und für feste Körper bei niederer und bei hoher Temperatur. — Zersetzung wie beim Quecksilberoxyd findet unter dem Einfluß der Wärme nicht statt. (I). Einwirkung einer anderen mächtigen Naturkraft, der Electricität. — Wasser enthält Wasserstoff und Sauerstoff als Bestandtheile. Eigenschaften des Wasserstoffs. Er ist brennbar d. h. fähig sich mit Sauerstoff zu verbinden. (I). Das Verbrennungsproduct ist Wasser. Dieses besteht also nur aus den Elementen Wasserstoff und Sauerstoff. — Volumenverhältnisse. Constanz derselben. Uebergang zum Gewichtsverhältniß durch Bestimmung des specifischen Gewichts von Wasserstoff und Sauerstoff. — Gesetz über die Constanz der Verbindungsverhältnisse. — Kann glühendes Eisen wie aus Luft (I), so aus Wasser den Sauerstoff aufnehmen? Aehnlichkeit und Unterschied der Verhältnisse; Gegenwart zweier Elemente,

von denen sich eins leicht mit Eisen vereinigt, aber dort Gemenge, hier Verbindung. Versuch: Ueberleiten von Dampf über glühendes Eisen. Zersetzung von Verbindungen durch Einwirkung einer neuen, der chemischen Verwandtschaftskraft.

III. Schwefel.

Schwefelmetalle. Schweflige Säure. Säuren.

Eigenschaften des Schwefels. Ist er eine Verbindung? Einwirkung der Wärme: Schmelzbarkeit, Flüchtigkeit, aber keine Zersetzung. Einwirkung der Electricität: Nichtleiter. Einwirkung der chemischen Verwandtschaftskraft: Verbindet sich mit Kupfer, Eisen ꝛc.; Zersetzung nicht beobachtet. — Schwefel ist brennbar, d. h. nach I. II. fähig sich mit Sauerstoff zu verbinden. Ausschluß von Stickstoff. Brennender Schwefel in Sauerstoff eingetaucht: Größere Lebhaftigkeit der Verbrennung aber Bildung desselben Verbrennungsproducts. — Eigenschaften desselben: Geruch. Geschmack einer Lösung: Schweflige Säure. Dient zum Bleichen. Verhalten gegen Farbstoff, insbesondere eigenthümliches Verhalten gegen den Lackmusfarbstoff. — Säuren.

IV. Vitriolöl.

Basen. Salze. Kupfer-, Zink-, Eisen-, Quecksilbervitriol. Schwefelwasserstoff.

Eigenschaften des Vitriolöls. Löslichkeit im Wasser. Geschmack der Lösung und Verhalten gegen Lackmusfarbstoff: Säure (III). — Anwendung einer verdünnten Lösung von Vitriolöl (Kupferwasser) zur Reinigung blind gewordener Metallflächen z. B. von Kupfer und Messing. Ursache des Blindwerdens: Oxydation (I). Nimmt Vitriolöl die Oxyde fort? — Die Oxyde von Kupfer, Zink, Eisen, unlöslich in Wasser, lösen sich bei Zusatz von Vitriolöl. Abscheidung und Eigenschaften der Metallvitriole. Vergleich der Lösung von Kochsalz in Wasser mit der Lösung von Kupferoxyd in Vitriolöl. Dort behalten Kochsalz und Wasser ihre wesentlichen Eigenschaften: Aehnlichkeit der Lösung mit einem Gemenge. (I). Hier werden Kupferoxyd und Vitriolöl zu einem neuen Körper mit neuen Eigenschaften. Es entsteht eine Verbindung (I). — Constanz der Gewichtsverhältnisse. 1 gr Kupferoxyd verlangt zur Lösung dieselbe Anzahl von Cubikcentimetern desselben verdünnten Vitriolöls. Ein Plus von Kupferoxyd bleibt ungelöst; ein Plus von verdünnter Säure kann noch Kupferoxyd lösen. —

Neue Verbindungen sind wohl aus dem Vitriolöl und den Metalloxyden entstanden, aber die Frage: Ist Vitriolöl ein Element oder eine Verbindung, bleibt offen. — Läßt sich durch Einwirkung eines Elements ein anderes ausscheiden wie z. B. Wasserstoff aus Wasser durch Eisen (II.)? Einwirkung von Eisen und von Zink auf verdünntes Vitriolöl. Ausscheidung eines Gases: Wasserstoff (II). Vitriolöl ist eine Verbindung, einer der Bestandtheile Wasserstoff. — Zink und Eisen lösen sich. Beim Eindampfen der Lösung erhält man wieder Zinkvitriol und Eisenvitriol. — Kupfer giebt mit verdünntem Vitriolöl keinen Wasserstoff, beim Erhitzen mit concentrirtem entwickelt sich ein Gas, aber nicht Wasserstoff, sondern schweflige Säure (III). Als Nebenproduct erhält man jedoch Kupfervitriol. Zufolge der Aehnlichkeit im Verhalten von Eisen, Zink, Kupfer wurde Wasserstoff erwartet. Wie verhält sich Eisen und Zink gegen concentrirtes Vitriolöl: Entwicklung von schwefliger Säure unter Bildung von Zink- oder Eisenvitriol. Die Aehnlichkeit im Verhalten tritt also hier wieder hervor. — Dem Kupfer und dem Kupferoxyd ganz ähnlich verhält sich Quecksilber und Quecksilberoxyd gegen Vitriolöl. — Resultate der Versuche: a. Vitriolöl — Schwefelsäure — enthält neben Wasserstoff noch Schwefel und Sauerstoff, denn aus diesen Elementen besteht die schweflige Säure (III). b. Der Metallvitriol muß neben Metall noch Schwefel und Sauerstoff enthalten. — Kupfer-, Eisen- und Zinkvitriol werden zu den Salzen gerechnet. Als charakteristische Eigenschaften der Salze gelten im gewöhnlichen Leben: Fester Aggregatzustand, Löslichkeit im Wasser, Geschmack. Die Begriffsbestimmung ist mangelhaft; denn z. B. Zucker hat diese Eigenschaften, und doch rechnet ihn Niemand zu den Salzen. — Versuch aus der Entstehungsweise den Begriff des Salzes, zunächst für die Metallvitriole abzuleiten. Drei verschiedene Bildungsweisen: a. Metalloxyd — Basis — und Schwefelsäure, die Bildung eines Nebenproducts nicht bemerkt; b. Metall und verdünnte Schwefelsäure, Nebenproduct: Wasserstoff. c. Metall und concentrirte Schwefelsäure, Nebenproduct: Schweflige Säure. — In allen Fällen wirkt also Metall auf Schwefelsäure. Der complicirteste Fall ist offenbar der letzte, da hier die Schwefelsäure nach verschiedener Richtung Zersetzung erleidet; aus dem einen Theil tritt Schwefel und Sauerstoff mit in den Metallvitriol, aus dem zweiten entwickelt sich schweflige Säure. Der einfachste Fall scheint der erste. Erste Fassung: „Der Metallvitriol entsteht durch Vereinigung von Metalloxyd

mit Schwefelsäure." Unter diese Fassung paßt aber der zweite Fall nicht, denn hier haben wir nur ein Metall, außerdem wurde Wasserstoff, der der Schwefelsäure angehörte, ausgeschieden. Zur Bildung des Metallvitriols ist weder der Sauerstoff der Basis noch der Wasserstoff der Schwefelsäure nöthig. — Zweite Fassung: „Die Metallvitriole entstehen, indem ein Metall den Wasserstoff der Schwefelsäure verdrängt und sich an dessen Stelle setzt." Der erste Fall würde unter diese Fassung zu bringen sein, wenn über den Verbleib des Sauerstoffs aus dem Metalloxyd und des Wasserstoffs aus der Schwefelsäure genügende Rechenschaft zu geben wäre. Entwichen sind sie nicht; wohl aber könnten sie sich zu einer beim Eindampfen flüchtigen Verbindung, zu Wasser, vereinigt haben. Der Nachweis, daß dieses geschehen ist, durch Einwirkung von Schwefelsäure auf trocknes Kupferoxyd, ist mangelhaft. Zwar bilden sich Tröpfchen, die sich durch leichte Beweglichkeit und leichte Flüchtigkeit von der Schwefelsäure unterscheiden, doch reagiren sie stets schwach sauer, möglicherweise von mitgerissener Schwefelsäure. Genauerer Nachweis ist erforderlich: a. Ließe sich feststellen, daß bei der Bildung des Metallvitriols Metalloxyd und Säure in den Mengen aufeinander einwirken, daß der Sauerstoff des einen und der Wasserstoff der andern gerade in dem wasserbildenden Verhältnisse vorhanden wären, so würde die obwaltende Unsicherheit schwinden. Das ist noch nicht möglich. b. Wenn der Wasserstoff der Säure sich mit dem Elemente verbindet, das mit dem Metall vereinigt war, so wird das auch bei andern als bei den Metallsauerstoffverbindungen der Fall sein. Bekannt sind Metallschwefelverbindungen. Bildet sich hier Schwefelwasserstoff, so wird sich dort Sauerstoffwasserstoff bilden. — Versuch. Schwefeleisen und Schwefelsäure. Nachweis durch Untersuchung der Verbrennungsproducte, daß das entweichende Gas Schwefel und Wasserstoff enthält, und daß sich Eisenvitriol bildet. — Die zweite Erklärung über die Art der Bildung der Metallvitriole paßt jetzt auf 3 Fälle. Sie hat außerdem zur Entdeckung der Bildungsweise eines neuen Körpers, des Schwefelwasserstoffs, geführt. — Ließe sich die Bildung von schwefliger Säure bei Einwirkung von Metall auf concentrirte Schwefelsäure unter Annahme der fraglichen Hypothese erklären, so würde darin eine sehr kräftige Stütze für die Richtigkeit derselben liegen. „Jedes Naturgesetz gewinnt an Sicherheit, wenn es dazu dient einen zusammengesetzten Fall, aus dem das Gesetz eben seiner Zusammengesetztheit wegen nicht hätte entdeckt werden können, zu er-

klären." — Die Schwefelsäure erleidet hier nach zwei Seiten hin Zersetzung. Schwefel und Sauerstoff tritt in den Metallvitriol; Schwefel und Sauerstoff wird frei als schweflige Säure. Da Metallvitriol entsteht, so muß Wasserstoff ausgetrieben sein; da er nicht entwichen ist, so muß er es sein, der den zweiten Theil der Schwefelsäure angreift und aus ihm schweflige Säure frei macht; er muß dabei selbst in eine andere Verbindung übergegangen sein. Die Schwefelsäure enthält nur zwei Elemente, mit denen der Wasserstoff sich vereinigen könnte, Schwefel und Sauerstoff. Mit Schwefel hat der Wasserstoff sich nicht vereinigt, wenigstens ist Schwefelwasserstoff nicht entstanden. Mit Sauerstoff könnte er sich vereinigt haben zu Wasser. Dann müßte die Schwefelsäure Schwefel und Sauerstoff enthalten in dem Verhältnisse, in welchem diese schweflige Säure bilden; und es müßte ein Plus von Sauerstoff vorhanden sein, genügend zur Bildung von Wasser aus dem Wasserstoff, der hinzutritt und dem, der in ihr vorhanden ist. Ist das der Fall? Durch Einwirkung der Hitze läßt sich Schwefelsäure nur schwierig zersetzen. Ein Metallvitriol entspräche ihr in der Zusammensetzung bis auf den Wasserstoff, der durch Metall vertreten wäre. Der leichtest zersetzbare Metallvitriol wird der Quecksilbervitriol sein (I). — Beim Glühen zerfällt er in Quecksilber, schweflige Säure und Sauerstoff. Trennung der schwefligen Säure vom Sauerstoff durch Schütteln des Gasgemenges mit Wasser (III). — Resultate: a. Bei der Zerlegung des Quecksilbervitriols tritt kein anderes Element und keine unbekannte Verbindung auf. Demnach ist anzunehmen, daß der Quecksilbervitriol nur aus Quecksilber, Schwefel und Sauerstoff, die Schwefelsäure dem entsprechend nur aus Wasserstoff, Schwefel und Sauerstoff besteht, obgleich weder die eine noch die andere Verbindung direct aus ihren Elementen darzustellen ist (II). Sicher würde dieses Resultat, wenn das Gewicht der zersetzten Verbindung den Gewichten der Zersetzungsproducte entspricht. b. Ein Ueberschuß von Sauerstoff ist vorhanden. Die zur Erklärung der Bildung von schwefliger Säure bei Einwirkung von Metall auf concentrirte Schwefelsäure angenommene Art der Zersetzung würde als die wirklich vor sich gehende zu betrachten sein, wenn nachgewiesen wäre, daß gerade so viel Sauerstoff vorhanden ist, um den Wasserstoff, der in dem zersetzten Theile der Schwefelsäure enthalten ist und jenen, der bei der Bildung des Metallvitriols frei werden müßte, in Wasser überzuführen. — Wichtigkeit der Kenntniß der quantitativen Verhältnisse, in welchen Ver-

bindungen und Zersetzungen erfolgen. — Die Hypothese über die Bildung der Salze ist mit sehr großer Wahrscheinlichkeit für die Metallvitriole richtig. Die Metallvitriole entstehen, indem Kupfer Eisen, Zink oder Quecksilber an die Stelle von Wasserstoff in der Schwefelsäure tritt. a. Läßt sich der Satz verallgemeinern? Kann man sagen: Salze entstehen, indem ein Metall an die Stelle von Wasserstoff in einer Säure tritt? Läßt sich also aus anderen Salzen ein Metall resp. eine leicht erkennbare Metallverbindung und eine Säure darstellen? b. Enthalten alle Säuren Wasserstoff? Anhaltspunkte für weitere Untersuchungen; zunächst jedoch Untersuchung der quantitativen Verhältnisse, deren Bedeutung erkannt ist.

V. Verbindungsgewichte. Formeln. Gleichungen.

Zeichen für die bekannt gewordenen Elemente. Volumenformel des Wassers; Bedeutung derselben in Gewichtsmengen (II). — Gleichung für die Zersetzung des Wassers (II). Bedeutung der Gleichung. — Eine Volumenformel läßt sich nur selten, eine Gewichtsformel dagegen in allen Fällen aufstellen. — Bestimmung der Verbindungsgewichte der Metalle Quecksilber, Kupfer, Zink, Eisen durch Beziehung auf das Verbindungsgewicht des Sauerstoffs. Bestimmung des Verbindungsgewichts von Schwefel aus dem Schwefelquecksilber. — Berechnung der Formeln für die Schwefelmetalle, für schweflige Säure, Schwefelsäure, Schwefelwasserstoff und die schwefelsauren Salze. — Nachweis, daß die zur Bildung von Wasser aus Metalloxyd und Schwefelsäure nöthigen Mengen von Wasserstoff und Sauerstoff gerade vorhanden sind (IV); dgl., daß die Schwefelsäure gerade genug Sauerstoff enthält, um neben schwefliger Säure zwei Verbindungsgewichte Wasser zu bilden (IV). — Uebungen im Lesen (qualitativ und quantitativ) von Gleichungen und im Ausdruck chemischer Umsetzungen durch Gleichungen (aus Kap. I—IV). Stöchiometrische Berechnungen. — Uebersicht über die besprochenen Elemente und Verbindungen. Aehnlichkeit im Verhalten von Sauerstoff und Schwefel, von Wasserstoff und den Metallen. Chemisch ähnliche Elemente. — Bedeutung der Kenntniß der chemischen Aehnlichkeit behufs Anstellung rationeller Versuche, um bestimmte Elemente aus ihren Verbindungen frei zu machen. Uebungen. — Aufgelöste Formeln.

VI. Kochsalz.

Natrium, Natriumoxyd, Natron, Schwefelnatrium, Glaubersalz, Chlor, Salzsäure, Chlorzink &c. Verbindungsgewichte bezogen auf Chlor. Ein- und mehrwerthige Elemente. Weitere Verbindungsgesetze.

Vorkommen und Gewinnung des Kochsalzes. — Einwirkung von Wärme auf Kochsalz. — Einwirkung des electrischen Stromes auf Kochsalzlösung: Entwicklung von Wasserstoff und Chlor. Kochsalz wird zersetzt; denn es entwickelt sich ein dem Lösungswasser sicher nicht angehöriges neues Gas, das Chlor. Besteht Kochsalz aus Wasserstoff und Chlor (II), und ist somit die Hypothese (IV), daß zur Bildung eines Salzes ein Metall nothwendig sei, zu verwerfen? — Die beiden Gase vereinigen sich, aber nicht zu Kochsalz. Wenn das Kochsalz ein Metall enthält, so könnte der Wasserstoff aus dem Lösungswasser herrühren, indem das bei der Electrolyse ausgeschiedene Metall sich mit dem Sauerstoff des Wassers vereinigte (II). Die Metallsauerstoffverbindung müßte dann unserer Hypothese nach eine Basis sein (IV). Läßt sich eine Basis in der Kochsalzlösung nachweisen? Durch Schwefelsäure geröthete Lackmuslösung wird an der Stelle des Wasserstoffpols blau. Eine Basis bildet sich. — Wird Kochsalz bei Ausschluß von Wasser zerlegt, indem man durch schmelzendes Kochsalz den electrischen Strom leitet, so tritt in der That am einen Pole Chlor, am andern ein Metall, Natrium, auf. — Eigenschaften des Natriums, gleicht in seinem Verhalten gegen Sauerstoff und Schwefel den schon bekannten Metallen, wirkt nur viel energischer (I, III). Müßte nach dem Obigen Wasser bei gewöhnlicher Temperatur zersetzen (II). — Versuch. Es entwickelt sich Wasserstoff; in Lösung geht eine Basis: Natron. — Natron muß Natrium und Sauerstoff enthalten, könnte noch Wasserstoff enthalten. Etwa im Natron vorhandener Wasserstoff würde sich wohl durch ein Metall z. B. Eisen verdrängen lassen (V). Natron enthält Wasserstoff. — Auch in seinem Verhalten gegen Schwefelsäure zeigt sich das neue Metall und seine Verbindungen durchaus analog dem Zink und Eisen und deren Verbindungen (IV). Der Wasserstoff der Schwefelsäure wird frei, und es bildet sich Natriumvitriol, Glaubersalz, wenn Natrium auf verdünnte Schwefelsäure einwirkt. Sauerstoffnatrium und Schwefelnatrium liefern neben Glaubersalz Wasser beziehungsweise Schwefelwasserstoff. — Nun ist noch eine Natriumver-

bindung bekannt: Chlornatrium. Was könnte entstehen, wenn Chlornatrium auf Schwefelsäure wirkt, und welchen Charakter müßte die muthmaßlich entstehende Verbindung Chlorwasserstoff haben, da hier Wasserstoff an die Stelle des im Kochsalz enthaltenen Metalls getreten wäre? (IV). Nachweis, daß die neue Verbindung eine Säure ist, daß sie Wasserstoff und Chlor enthält. Ersterer kann unter Bildung von Salzen durch Metalle ausgetrieben werden (IV. V); letzteres muß vorhanden sein, da Salzsäure mit Natrium, Natriumoxyd, Schwefelnatrium Kochsalz giebt unter Entwicklung von Wasserstoff, Wasser oder Schwefelwasserstoff. Analogie der Salzsäure mit der Schwefelsäure (IV); und der Bildung der salzsauren und schwefelsauren Salze (IV). Der Begriff Salz paßt auf die salzsauren Salze. — Nachweis, daß die Salzsäure nur Wasserstoff und Chlor enthält durch Synthese derselben aus Wasserstoff und Chlor (cf. II). — Schwefelsäure macht die Salzsäure frei; Natriumoxyd aus Kupfervitriol. Das Kupferoxyd. Chemisch ähnliche Verbindungen können sich verdrängen, wie chemisch ähnliche Elemente (V). Wichtig für weitere Untersuchungen. — Welches Element zeigt mit dem Chlor Aehnlichkeit in seinen Verwandtschaftsbeziehungen; welches könnte also wohl dazu dienen, Chlor aus Salzsäure frei zu machen? (I. V). — Electrolyse der Salzsäure, Volumenformel derselben. — Verbindungsgewicht des Natriums aus dem Kochsalz. Bestimmung der Formeln von Natriumoxyd, Natron und Glaubersalz. Ausdruck der besprochenen Umsetzungen durch Gleichungen. — Mit einem Verbindungsgewicht Chlor vereinigt sich nur ein halbes Verbindungsgewicht Eisen, Zink 2c. (V). Sind die Verbindungsgewichte bezogen auf Sauerstoff = 16 oder auf Chlor = 35,5 anzuwenden? Einfluß auf die Formel der entsprechenden Verbindungen. — Der chemische Wirkungswerth gleicher Volumina Chlor und Sauerstoff ist verschieden: Ein- und zweiwerthige Elemente. — $NaCl$, Na_2O, FeO, $FeCl_2$: Gesetz über die Zusammensetzung nach Verbindungsgewichten oder nach Multiplen derselben. — Glaubersalz und seine Verbindungen mit Krystallwasser: Gesetz über das Verbindungsgewicht einer Verbindung. — Chemische Aufgaben, insbesondere über die Einwirkung von Chlor auf Wasser und von Natron auf die Salze, Kupfervitriol 2c. (cf. V.)

VII. Kohle.

Kohlensäure, Kohlenoxyd, (Reduction der Metalle aus Oxyden und Schwefelmetallen.)

Arten und Bildung der Kohle: Holzkohle, Knochenkohle, Coaks, Anthracit. — Eigenschaften der Kohle. Das Absorptionsvermögen. Ursache desselben a. Vergleich der Kohlearten, welche Absorptionskraft besitzen und derer, die sie nicht besitzen. Die absorbirenden sind feinporig, die nicht absorbirenden nicht. b. Hängt die Größe der Oberfläche ursächlich mit dem Absorptionsvermögen zusammen, dann muß letzteres aufhören, sobald die große Oberfläche aufgehoben wird. Glühen einer mit Zuckerlösung getränkten Kohle, die vorher gut absorbirte. Erneuter Versuch betreffend die Absorptionskraft. — Verbrennung der Kohle in Sauerstoff (I.) sog. Kohlensäure. Eigenschaften. — Kohle und gebundener Sauerstoff (cf. II). Reduction von Kupferoxyd. Kohle als Reductionsmittel. — Beobachtung: Blaue Flammen auf offenen Kohlenöfchen. Kohle glüht in Sauerstoff, giebt aber keine Flamme. Analyse des Falls. Hat der Stickstoff der Luft mit der Flammenbildung zu thun? Glühende Kohle erlischt im Stickstoff. Flammen bilden sich nicht auf Kohlen, die in flacher Schicht glühen; sondern nur, wenn mehrere Schichten glühender Kohlen übereinander liegen. In diesem Falle kommt das Verbrennungsproduct der unteren Schichten mit glühenden Kohlen der oberen Schichten in Berührung. Sollte auch Kohlensäure reducirbar sein durch glühende Kohle? Ueberleiten von Kohlensäure über glühende Kohlen im Platinrohr: Kohlenoxyd. Eigenschaften desselben. Ist es ein Reductionsproduct der Kohlensäure, so muß es wieder zu Kohlensäure verbrennen können. Nachweis. — Formel von Kohlenoxyd und Kohlensäure. — Berechnungen und Aufgaben; unter andern über Reduction der Metalloxyde und über die Darstellung von Kupfer, Zink aus den Schwefelverbindungen durch Oxydation und nachfolgende Reduction (III).

VIII. Kalkstein.

Gebrannter, gelöschter Kalk, Chlorcalcium, schwefelsaurer Kalk, Kohlensäure, Säureanhydride und Säuren.

Arten des Kalksteins. — Erfahrungen: a. Kalkstein wird beim Glühen zu gebranntem Kalk; b. dieser erfährt Veränderung bei Zusatz von Wasser; c. gelöschter Kalk wird mit der Zeit an freier Luft

wieder hart und steinartig. — Ursache des Ueberganges von Kalkstein in gebrannten Kalk. Beim Glühen könnte eine Oxydation stattfinden (I. III. VII). Aber 1) Kalkstein geht auch bei Luftabschluß z. B. beim Glühen im Wasserstoffstrome im Platinrohr in gebrannten Kalk über; 2) er wird beim Glühen leichter. — Gebrannter Kalk ist eine Basis, Kalkstein nicht. Um die basischen Eigenschaften aufzuheben, müßte eine Säure hinzutreten (IV. VI). Ist der entwichene Bestandtheil saurer Natur? Eine Säure könnte auch verdrängt werden durch eine andere Säure (VI). Einwirkung von Salzsäure, Schwefelsäure: Entwicklung eines Gases, das sich als Kohlensäure erweist (VII). — Ist die Basis gebrannter Kalk ein Metalloxyd, wie die bekannten Basen, so wird sich aus ihm durch Salzsäure Wasser und ein Chlormetall darstellen lassen (VI); aus dem Chlormetall durch Electrolyse das Metall (VI). Calcium. Eigenschaften, Verhalten gegen Luft, gegen Wasser (VI). — Ursache des Uebergangs von gebranntem Kalk in gelöschten: Bildung eines Hydroxyds (cf. VI). Wasser läßt sich unter Rückbildung von gebranntem Kalk aus gelöschtem austreiben. — Ursache des Erhärtens von gelöschtem Kalk: Aufnahme von Kohlensäure. Methoden, wie das nachzuweisen wäre nach der Differenzmethode und der Methode der Begleitveränderungen. (Erfahrung: Anwendung von Coaksöfen beim Neubau). — Kalkstein besteht nur aus gebranntem Kalk und Kohlensäure. a. Glühen in Platinrohr und Auffangen der Kohlensäure. b. Kohlensäure fällt aus Kalkwasser kohlensauren Kalk. — Weitere Beobachtungen. Der anfangs gefällte Kalk löst sich wieder. Ursache: die im Wasser gelöste Kohlensäure. Methoden zum Nachweis. — Die Basis Kalk &c. und Schwefelsäure: Gyps. Kalkstein, Gyps &c.: Salze trotz Unlöslichkeit. — Nachweis der Kohlensäure in Verbindungen und in Gasgemengen. — Verbindungsgewicht des Calciums aus kohlensaurem Kalk. Formeln und Gleichungen. — Dem $CaSO_4$, $CaCl_2$ entsprechen die Säuren H_2SO_4, H_2Cl_2; dem $CaCO_3$ müßte die Säure H_2CO_3 entsprechen. Diese ist nicht frei geworden, könnte sich aber aus CO_2 und H_2O bilden. CO_2 ist in trocknem Zustande keine echte Säure: Säuren und Säureanhydride. — Chemische Aufgaben; Rolle der Kohlensäure beim Verwitterungsprozeß.

IX. Hirschhornsalz.

Schwefelsaures Ammoniak, Salmiak, Ammoniak. Erweiterung des Begriffs Salz; zusammengesetzte metallähnliche Radikale, Ammonium.

Vorkommen und Eigenschaften des Hirschhornsalzes, Flüchtigkeit, alkalische Reaction. — Einwirkung von Salzsäure und Schwefelsäure (VI): Kohlensäure ein Bestandtheil des Hirschhornsalzes; Salmiak, schwefelsaures Ammoniak. — Die Basis des Salzes freigemacht durch Natron aus Salmiak (VI). — Ammoniak. Basische Eigenschaften ꝛc. Ammoniakgas und Salzsäuregas: Bildung von Salmiak, ohne Wasserentwicklung. Unterschied von anderen Basen. — Zerlegung der Ammoniaklösung durch den electrischen Strom, des trocknen Gases durch den Funkenstrom. — Volumenformel des Ammoniaks. Bestimmung der Formeln für Salmiak, schwefelsaures Ammoniak und Hirschhornsalz. Gleichungen und Aufgaben. — Unter den Begriff Salz, wie er aufgestellt ist (IV), passen die Ammoniaksalze nicht. Entweder sind sie als besondere Gruppe aufzustellen, oder der Begriff Salz ist zu modificiren. Der Vergleich der Wirkung einer Ammoniaklösung mit einer Natronlösung auf Salze z. B. Zinkvitriol; der Wirkung von Schwefelsäure auf Salmiak und Kochsalz läßt die Aehnlichkeit der Ammoniaksalze und der Natronsalze klar hervortreten. Daher Modification des Begriffs Salz. Annahme zusammengesetzter metallähnlicher Radikale.

X. Salpeter.

Kali, Chlorkalium, schwefelsaures Kali, Kalium, Salpetersäure, Stickstoffoxyd, Untersalpetersäure. (Englische Schwefelsäure. Salpetersaures Silber, Chlorsilber).

Vorkommen des Salpeters. — Salpeter ist Bestandtheil des Schießpulvers; dieses enthält außerdem Kohle und Schwefel, zwei brennbare Elemente. Verbrennung des Schießpulvers findet auch im geschlossenen Raume statt. Enthält der Salpeter den zur Verbrennung nöthigen Sauerstoff? Salpeter fördert die Verbrennung von Holz oder Kohle, führt die Metalle Eisen und Kupfer in die Oxyde über, enthält also Sauerstoff (I). — Beim Erhitzen von Eisen oder Kupfer mit Salpeter findet Gasentwicklung statt. Das Gas ist farb- und geruchlos, nicht brennbar, unfähig, die Verbrennung zu unterhalten; könnte sein Stickstoff oder Kohlensäure, erweist sich als Stickstoff (I. VII). —

Der Rückstand enthält eine lösliche starke Basis. Diese ist nicht Natron, mit dem sie in Löslichkeit, Aetzkraft ꝛc. Aehnlichkeit zeigt. Sie färbt die Flamme nicht gelb, sondern violett (VI). — Darstellung der Chlorverbindung (VI). Ist zersetzbar durch den electrischen Strom. Kalium. Verhalten gegen Luft, Wasser, Schwefel ꝛc. Aehnlichkeit mit Natrium; Unterschiede (VI). — Bei Zerlegung des Salpeters erkannt 2 Elemente, Stickstoff und Sauerstoff, und eine Basis. Der Salpeter selbst ist neutral; Stickstoff und Sauerstoff demnach wahrscheinlich Bestandtheile einer Säure im Salpeter (cf. VIII). Darstellung derselben durch Verdrängung mittelst Schwefelsäure (VI. VIII). Eigenschaften der Salpetersäure. — Enthält sie Wasserstoff (IV)? Bei Einwirkung von Metall zwar Bildung neuer Salze, doch kein Wasserstoff; es entweicht ein anderes Gas, braune Dämpfe, die nach und nach farblos, bei Zutritt von Luft oder Sauerstoff aber wieder braun werden. — Sollte freiwerdender Wasserstoff die Salpetersäure reduciren? Vergleich der Zersetzung mit der Bildung von schwefliger Säure bei Einwirkung von Metall auf concentrirte Schwefelsäure (IV). Das Gas ist in der That eine Stickstoff-Sauerstoffverbindung, wie die Einwirkung von glühendem Eisen lehrt. — Formel der Gase Stickstoffoxyd und Untersalpetersäure aus den Volumenverhältnissen. — Salpetersäure enthält Wasserstoff, denn sie liefert beim Durchleiten durch eine glühende Röhre Wasser, Stick- und Sauerstoff; mit trocknen Oxyden Wasser, das allerdings immer etwas sauer reagirt. — Bestimmung des Verbindungsgewichts vom Kalium. Darstellung von salpetersaurem Silber; Verbindungsgewicht des Silbers. Benutzung des Chlorsilbers zur Bestimmung des Chlors. Formeln für Salpeter, Salpetersäure. Gleichungen. Chemische Aufgaben, insbesondere Analyse der Umsetzungen, welche sich auf die Darstellung der englischen Schwefelsäure beziehen.

XI. Potasche und Soda.

Darstellung der Basen Kali und Natron. (Gewinnung der Metalle Kalium und Natrium, Darstellung von Soda).

Gewinnung von Potasche aus der Asche der Binnenlandspflanzen, der Soda aus der Asche der Meerespflanzen. — Anwendung derselben beim Waschen; Lauge. Durch Behandlung der Potasche oder Soda mit gelöschtem Kalk erhält man „scharfe" Lauge. — Aehnlichkeit in der Gewinnung und Anwendung von Potasche und Soda; Unterschied im Verhalten beim Liegen an der Luft. Potasche zerfließt, Sodakrystalle

zerfallen. Ursache der Erscheinung. — Wie könnte der gelöschte Kalk, eine Basis, auf Soda oder Potasche wirken, falls diese Salze sind? (VI). Klares Kalkwasser und klare Sodalösung. Niederschlag. Der Kalk ist in ein unlösliches Kalksalz übergegangen, welches? Nachweis (VIII). — Die Kohlensäure aus Potasche und Soda ausgetrieben durch Salzsäure (VIII). Eindampfen der Lösung. Krystallwürfel von salzigem Geschmack: Chlornatrium und Chlorkalium (VI. X). Bestätigung durch die Flammenreaction. — Darstellung von Kalium- und Natriumhydroxyd im Großen. — Titrirversuche zur erneuten Nachweisung der constanten Verhältnisse, in welchen Säuren und die Salze Potasche und Soda sich umsetzen. — Formeln, Gleichungen, Berechnungen, Aufgaben, insbesondere Analyse der Umsetzungen, die sich auf die Darstellung von Soda nach Leblancs Prozeß (VI. VII) und auf die Gewinnung von Kalium und Natrium im Großen beziehen (VII).

XII. Bittersalz.

Magnesia, Chlormagnesium, Magnesium.

Vorkommen; Eigenschaften. — Versuch eine Basis auszuscheiden durch Natron (VI). Unterschied derselben von den bekannten Basen (I. VI. VIII. X). — Versuch durch Schwefelsäure (VI. X ꝛc.) eine Säure aus Bittersalz auszuscheiden. Keine Reaction; im Bittersalz ist also weder Kohlensäure, noch Salzsäure, noch Salpetersäure (VIII. VI. X). — Es könnte darin enthalten sein eine noch unbekannte nicht flüchtige Säure, oder eine stärkere als Schwefelsäure, oder diese selbst. Ist letzteres der Fall? a. Zusatz von Chlorcalcium zur Lösung von Bittersalz: Niederschlag von Gyps (VIII). b. Lösung der ausgeschiedenen Basis Magnesia in Schwefelsäure: Bildung von Bittersalz. — Salzsäure und Magnesia. — Magnesium. Eigenschaften. Magnesium giebt beim Verbrennen Magnesia (I) ꝛc. — Aehnlichkeit von Magnesium und Zink in freiem Zustande und in den Verbindungen. — Formeln, Berechnungen, Aufgaben.

XIII. Phosphor.

Phosphorsäureanhydrid, Phosphorsäure. Phosphorsaurer Kalk. (Darstellung von Phosphor).

Phosphor. Eigenschaften. Brennbarkeit (cf. I. III. VII). Das Verbrennungsproduct ist löslich im Wasser, liefert unter Aufnahme von Wasser eine Säure, die sich nicht wieder in Phosphorsäureanhydrid

und Wasser spalten läßt. Anhydride und Säuren (IV). Rückblick auf schweflige Säure und Kohlensäure (IV. VIII). — Phosphorsaure Salze. Kalium, Natrium, Eisen verdrängen Wasserstoff unter Bildung von löslichen oder unlöslichen Salzen. (cf. IV 2c.) — Phosphorsäure und Kalk. Phosphorsäure in einen Ueberschuß von Kalkwasser getröpfelt: Bildung eines unlöslichen Salzes. Ueberführung desselben in ein zweites lösliches durch Zusatz von Phosphorsäure. — Unlöslicher phosphorsaurer Kalk und Schwefelsäure, Salzsäure, Kohlensäure. — Verbindungsgewicht des Phosphors mit Rücksicht auf die Aehnlichkeit von Phosphorwasserstoff und Ammoniak. Formeln für Phosphorsäureanhydrid, Phosphorsäure und die Kalksalze derselben. Gleichungen. Aufgaben, insbesondere betreffend die Umsetzungen, welche zur Darstellung des Phosphors aus phosphorsaurem Kalk wichtig sind.

XIV. Eisenvitriol.

Eisenoxydul, Eisenoxyd. (Eisenoxyduloxyd; Hochofenprozeß. Nordhäuser Vitriolöl.)

Veränderung, welche Eisenvitriol bei längerem Liegen an der Luft erleidet. Er ist nicht mehr vollständig löslich. Die unlöslichen Flocken sind löslich in Säuren, basisch. — Ursache der Veränderung. Erleidet die Basis des Eisenvitriols, auch die abgeschiedene, eine Veränderung beim Schütteln mit Luft? Absorption von Sauerstoff. Rückstand von Stickstoff (I). — Existenz zweier Oxyde des Eisens, von denen das eine durch Sauerstoffaufnahme aus dem andern entsteht und zur Salzbildung mehr Säure gebraucht als das andere. Eisenoxydul und Eisenoxyd. — Ueberführung von schwefelsaurem Eisenoxydul in schwefelsaures Eisenoxyd nach Zusatz von Schwefelsäure durch Salpetersäure. Bildung von Stickstoffoxyd (X). — Berechnungen, Formeln, Aufgaben, insbesondere über die Darstellung von Nordhäuser Schwefelsäure, die Reduction der Eisenerze. Rolle des Eisenoxyduls beim Verwitterungsprozeß.

XV. Braunstein.

Oxyde des Mangans. Mangan. Salze desselben. — Chlor. Chlor und Kalium, Gesetz der multiplen Proportionen.

Die äußeren Eigenschaften des Braunsteins, Farbe, Glanz, Gewicht 2c. erinnern an die Eigenschaften der schweren Metalle. — Was würde entstehen bei Einwirkung von Schwefelsäure auf Braunstein,

wenn derselbe ein Metall ist (ein Metalloxyd, ein Schwefel- oder Chlormetall) (IV. VI. XIV ꝛc.). — Versuch: Entwicklung von Sauerstoff und Bildung eines neuen schwefelsauren Salzes. Der Sauerstoff rührt nicht her aus der Schwefelsäure. Nachweis derselben im entstandenen Salze. — Rückschlüsse auf die Zusammensetzung des Braunsteins. Er wird enthalten ein Metall und Sauerstoff, von letzterem mehr als zur Bindung des Wasserstoffs der Schwefelsäure nöthig ist (IV). — Abscheidung von Manganoxydul. Verhalten an der Luft. Aehnlichkeit mit Eisenoxydul. Der Versuch beweist, daß die Basis des gewonnenen Salzes noch Sauerstoff aufnehmen kann, und stützt die Annahme, daß in dem Braunstein ein Metall und zwar ein dem Eisen ähnliches Metall enthalten sei. — Methoden, wie dasselbe möglicherweise gewonnen werden könnte, durch Reduction der Oxyde mittelst Wasserstoff oder Kohle, durch Electrolyse (IV. VI. VII): Mangan und Manganoxydul. — Früher erkannt, daß Sauerstoff wahrscheinlich unter geeigneten Bedingungen (innigste Berührung) das Chlor aus der Salzsäure würde austreiben können (VI). Darstellung von Chlor mit Hülfe von Braunstein aus Schwefelsäure und Salzsäure oder Schwefelsäure und Kochsalz. — Chlor und Wasser, Chlor und Kali, unterchlorigsaures und chlorsaures Kali. — Chlor als Bleichmittel. Chlor wirkt nur auf feuchte gefärbte Stoffe. Vermittelt das Wasser nur physikalisch die Einwirkung von Chlor, oder erleidet es selbst Zersetzung? Nachweis der Bildung von Salzsäure beim Bleichprozeß, folglich entsteht auch Sauerstoff. Nun wirkt das Chlor nicht als solches bleichend, Salzsäure auch nicht, noch weniger Wasser, es bleibt, so weit sich übersehen läßt, als Ursache nur der Sauerstoff übrig. Stütze, daß er die Ursache der sog. Chlorbleiche ist: Ozonbleiche, Rasenbleiche. Erklärung des Bleichprozesses durch Ermittelung eines Zwischengliedes zwischen der Wirkung und dem, was als die Ursache erschien. — Verbindungsgewicht des Mangans. Formeln der Oxyde und Salze desselben. — Gesetz der multiplen Proportionen.

XVI. Sand.

Kieselsäure, Wasserglas. Silicium. (Chlorsilicium, Silicate.)

Anwendung des Sandes zur Bereitung von Glas durch Zusammenschmelzen mit Kalk, mit Bleioxyd ꝛc. Kalk und Bleioxyd sind Basen. Ist Sand saurer Natur? Dann muß er schwache flüchtige

Säuren verdrängen können. — Zusammenschmelzen von Sand mit kohlensaurem Natron: Kohlensäure entweicht, Bildung von Wasserglas. Ausscheidung von gallertartiger Kieselsäure aus Wasserglas durch Salzsäure, selbst Kohlensäure. Die gallertartige Kieselsäure getrocknet, der Sand ist als Kieselsäureanhydrid aufzufassen (VIII. XIII). — Die bekannten Anhydride sind Sauerstoffverbindungen (III. VII. VIII. XIII). Zerlegung des Kieselsäureanhydrids durch Kalium. — Verbindungsgewicht des Siliciums aus Chlorsilicium. Formeln. Aufgaben. (Rolle der Kohlensäure beim Verwitterungsprozeß).

XVII. Thon.

Schwefelsaure Thonerde, Thonerde, Chloraluminium, Aluminium, Alaun, Isomorphismus.

Vorkommen; Schlämmen des Thons. — Einwirkung von Schwefelsäure. Bildung eines neuen schwefelsauren Salzes unter Abscheidung von Kieselsäure. — Ausscheidung der Basis des Salzes durch Kali oder Natron. Unterschied der neuen Base von den bekannten (IV. VI. VIII. IX &c.). — Chloraluminium durch Einwirkung von Salzsäure auf Thonerde zum Zweck der Gewinnung des Metalls. Verhalten des Chloraluminiums beim Trocknen. Chloraluminium durch Einwirkung von Chlor und Kohlenstoff mit Rückblick auf die bekannten Verwandtschaftsverhältnisse (VI. VII). — Aluminium. — Darstellung von Alaun im Großen durch Zusatz von schwefelsaurem Kali zu schwefelsaurer Thonerde. — Schwefelsaures Ammoniak und schwefelsaure Thonerde. — Isomorphe Verbindungen. — Aehnlichkeit von Thonerde und Eisenoxyd (XIV). — Verbindungsgewicht des Aluminiums. Formeln. Chemische Aufgaben.

XVIII. Atomtheorie.

Atom. Molecül, Atom- und Moleculargröße, Beziehungen zwischen Eigenschaften und Zusammensetzung der Körper. Werthigkeit, zusammmengesetzte Radikale.

Die Gesetze, welche die Bildung der Verbindungen beherrschen (II. VI. XV). — Versuch einer Erklärung derselben durch Unterordnung unter ein umfassenderes allgemeines Gesetz. — Annahme von Atomen. Atom und Molecül. Verbindungsgewicht und Atomgewicht. Eigenschaften der Körper, welche zum Atom- oder Moleculargewichte in Beziehung stehen. — Formeln abgeleitet aus dem specifischen Ge-

wicht der Gase (II. VI. IX ꝛc.). — Gleichförmiges Verhalten der Gase bei Veränderung von Druck und Wärme. Versuch, die Gleichförmigkeit durch die Hypothese zu erklären, daß gleiche Volumina gleich viel kleinste Theilchen enthalten. Die Annahme wird unterstützt durch das empirische Gesetz, daß die Volumina zweier sich vereinigender Gase in einem einfachen Verhältnisse zu einander stehen (II ꝛc.). — Gleichförmiges Verhalten der elementaren wie der zusammengesetzten Gase (II. VI. VII. IX. X). In letztern sind die kleinsten Theilchen Moleküle; auch in ersteren? Moleculargröße der Elemente. Ableitung des Atomgewichts aus der Dampfdichte. — Erweiterte Bedeutung der Formeln und Gleichungen. — Beziehung zwischen der specifischen Wärme und dem Atomgewicht bei Elementen, der specifischen Wärme und dem Moleculargewicht bei Verbindungen (VI). — Beziehungen zwischen Krystallform und atomistischer Zusammensetzung (XVII). — Werthigkeit der Elemente (VI. VII. IX). — Anwendung der Erfahrungen über die Werthigkeit der Elemente auf die Bestimmung der Werthigkeit zusammengesetzter Radicale. — Aufgelöste Formeln. — Eintheilung der Elemente nach ihrer chemischen Aehnlichkeit. Charakteristik der wichtigsten Gruppen.

Mit der Darlegung der einzigen umfassenden Verallgemeinerung, welche die Chemie bis jetzt besitzt, und mit der systematischen Anordnung der gewonnenen Thatsachen schließt der Unterricht in der anorganischen Chemie ab. — Er nimmt, um auch das zu erwähnen, mit Einschluß der Repetitionen und der Besprechung der Aufgaben zwei Jahre mit zwei beziehungsweise drei wöchentlichen Stunden in Anspruch. — Auf einen gewichtigen Einwand, daß nämlich das Maaß des im Unterrichte zu Besprechenden zu knapp bemessen sei, möchte ich zum Schluß noch mit wenigen Worten eingehen. Ueber das, was mehr und was weniger wichtig ist, mögen die Ansichten auseinander gehen, auch örtliche Verhältnisse und besondere Ziele der Schulen mögen bei der Auswahl des zu behandelnden Stoffs mitsprechen. In einer Beschränkung der chemischen Einzelnheiten, die dem Gedächtnisse anvertraut werden sollen, würde jedoch meines Erachtens überall ein großer Gewinn liegen. Ich bin der Ansicht, daß der chemische Unterricht in der Schule weder die Aufgabe hat, Analytiker zu bilden, noch die Zöglinge mit den Problemen und Wechselfällen der chemischen Industrie bekannt zu machen, noch endlich die mancherlei schwebenden Fragen der Wissenschaft zu erörtern. Wenn er, soviel er vermag, die

eigentliche Arbeit der Schule fördert, zu bilden und zu erziehen; wenn er dabei den Zöglingen eine feste Grundlage positiver Kenntnisse giebt, auf welcher später auf der Hochschule oder in der Praxis weiter gebaut werden kann, dann hat er seine Aufgabe erfüllt. Kann die Chemie auf die eine oder andere Weise dieser Aufgabe gerecht werden, dann wird man einem Wissensgebiete, das so hohe Bedeutung für das praktische Leben gewonnen hat, auch unter den Bildungsmitteln für unsere Jugend eine berechtigte Stellung nicht versagen dürfen.

Hildesheim. Dr. Ferd. Wilbrand,
Lehrer an der Landwirthschaftsschule.

II. Sprechsaal.

Der Inductions-Globus.

Der Zweck nachstehender Zeilen ist, auf ein sehr nützliches Hülfsmittel für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht aufmerksam zu machen, welches, obgleich länger bekannt, anscheinend noch nicht die allgemeine Beachtung gefunden hat, die es verdient.

Der „Inductionsglobus" ist eine um eine Achse drehbare, mit Horizontring, Meridianbogen und Stundenzeiger versehene schwarze Kugel, auf deren Oberfläche sich wie auf eine Wandtafel mit Kreide schreiben und zeichnen läßt. Ebenso lassen sich die Kreidestriche mittelst eines feuchten Schwammes spurlos abwischen. Die Firma E. Schotte u. Co. in Berlin (W. Potsdamer Str. 41a.) liefert solche Globen von 33 cm Durchmesser zum Preise von 38 Mark incl. Emballage.

Seine wichtigste Anwendung erfährt der Inductionsglobus im astronomisch-geographischen Unterricht. Er gewährt hier alle die Vortheile, welche es bietet, wenn der Schüler die zu lernenden Gebilde und Thatsachen nicht fertig hingestellt findet, sondern dieselben vor seinen Augen entstehen sieht, und dabei macht er gar keine Ansprüche an ein besonderes Zeichen-Talent des Lehrers.

Soll beispielsweise das Gradnetz der Erde oder eines der sphärischen Coordinaten-Systeme der Himmelskugel durch Zeichnung erläutert werden, so braucht man, um einen Parallelkreis zu zeichnen, nur

die Kreide an eine entsprechende Stelle der Kugel anzulegen und dann die letztere bei unverrückter Haltung der ersteren um ihre Achse zu drehen. Bei der Construction von Meridianen oder Stundenkreisen bedient man sich des festen Meridianbogens aus Messing zur Führung der Hand; um andere größte Kreise zu zeichnen, kann in entsprechender Weise ein elastisch-biegsamer Metall-Maßstab benutzt werden. Die Stellung eines Sterns bezeichnet man durch sich durchkreuzende Kreidestriche oder durch ein angefeuchtetes und auf die betreffende Stelle gedrücktes Stückchen Papier.

Mit diesen einfachen Hülfsmitteln lassen sich zunächst alle diejenigen Grundbegriffe und Erscheinungen aus den Anfangsgründen der astr. Geographie veranschaulichen, welche unter den gegenwärtigen Verhältnissen des Schulunterrichts nur schwer oder nicht ausreichend durch wirkliche Beobachtung gewonnen werden können. Man stellt den Globus mittelst der Grad-Eintheilung des Meridianbogens nach der Polhöhe des Wohnorts, verzeichnet auf demselben mehrere Sterne und läßt nun durch Drehung um die Achse die scheinbare tägliche Bewegung der Himmelskugel anschaulich werden. Die Schüler erkennen zunächst leicht, daß und warum die Sterne (Fixsterne) bei dieser Bewegung ihre gegenseitige Stellung nicht verändern. Durch ein mittelst eines beweglichen Papierblättchens dargestelltes Sternzeichen kann daneben schon der Begriff der eigenen Bewegung eines Sternes, also insbesondere auch der betreffende Unterschied zwischen Fixsternen und Planeten, anschaulich klar gemacht werden. Sodann erkennt der Schüler gewissermaßen durch Beobachtung der einzelnen Stern-Abzeichen, daß jeder derselben bei seiner täglichen Bewegung einen Kreis beschreibt, daß alle diese Kreise einander parallel sind, daß sie nach den Polen zu kleiner werden, und es entstehen die Begriffe Pole, Achse, Parallelkreise, Aequator. Die Neigung der Ebenen dieser Kreise gegen den Horizont, der Begriff der Culmination, der Satz, daß alle Culminationspunkte im Meridian liegen, die hierauf gegründete Bestimmung des letzteren und der Himmelsgegenden, die Begriffe Polhöhe, Polardistanz, Aequatorhöhe, Declination gelangen zu unmittelbarer anschaulicher Darstellung. Die beobachtete Thatsache ferner, daß nicht alle Sterne zu gleicher Zeit culminiren können, die Abhängigkeit des Zeitunterschiedes der Culminationen von der Stellung der Sterne führt auf die Begriffe Stundenkreis, Stundenwinkel und Rectascension, sowie auf eine vorläufige Erklärung der astronomischen Zeitbestimmung und die Verwandlung von

Bogen in Zeit und umgekehrt. Auch über die in den Lehrbüchern oft nicht scharf genug hervorgehobene Thatsache, daß die Stundenkreise mit der Himmelskugel beweglich gedacht werden, im Gegensatz zum Meridian und den anderen Vertikalkreisen, kann auf diese Weise von vorne herein keine Unklarheit entstehen.

Die Verzeichnung mehrerer Sterne in verschiedenen Polardistanzen erläutert dann mit Hülfe der Drehung der Kugel und des festen Horizont-Ringes den Begriff der Circumpolarsterne. Mehrere Sternzeichen, deren Nordpolardistanz größer ist als die Polhöhe, zeigen bei jener Drehung durch den Augenschein die Tag- und Nachtbogen mit ihren verschiedenen Größen u. s. w. Die Sätze, daß Auf- und Untergangspunkt eines Fixsternes gleichweit vom Nordpunkt nach Osten, bezw. Westen liegen, daß dieselben um so weiter vom Nordpunkt entfernt sind, je größer die Nordpolardistanz des Sternes ist, daß sie für einen im Aequator befindlichen Stern genau im Ost- und Westpunkt liegen u. s. w. werden ebenfalls durch unmittelbare Anschauung verständlich. Hierdurch sind zugleich die Erscheinungen, welche die Sonne in Folge ihrer scheinbaren jährlichen Bewegung bietet, vorbereitet. Wie überhaupt durch das bisher angedeutete Verfahren die für diesen Unterrichtszweig bestehende und so verderbliche Gefahr des einseitigen Docirens des Lehrers, selbst über die Köpfe der Schüler hinaus, sich vermindert, indem die Selbstthätigkeit der letzteren durch Sehen und eigenes Erklären angeregt und so die Möglichkeit einer Entwickelung des Lehrstoffes in Frage und Antwort geboten wird, so ist dies insbesondere auch bei den zuletzt genannten Erscheinungen der Fall. Beginnt man z. B. mit der Thatsache: am 21. März geht die Sonne im Ostpunkt auf, im Westpunkt unter, so kann jetzt der Schüler selbst folgern: also steht die Sonne an diesem Tage im Aequator und deshalb muß auch ihr Tagbogen ihrem Nachtbogen gleich sein. Ebenso führt die Beobachtung, daß vom 21. März an die Tage länger werden, von selbst zu der Folgerung: also muß die Sonne ihre Stellung an der Himmelskugel verändern, sie muß dem Nordpol näher rücken, oder ihre Declination muß nördlich und (zunächst) stetig größer werden, ihr Aufgangs- und ihr Untergangs-Punkt müssen sich dem Nordpunkt des Horizonts nähern, die Mittagshöhe muß größer werden, die Erwärmung des Wohnortes muß zunehmen. In ähnlicher Weise kann die ganze Jahres-Bewegung durchgenommen werden, und durch nähere Erläuterung dieser scheinbaren Bewegung der Sonne mittelst eines dieselbe darstellen-

den beweglichen Papierscheibchens werden die gesammten betreffenden Erscheinungen nebst den Begriffen Ekliptik (Zeichen des Thierkreises), Schiefe der Ekliptik u. s. w. zu deutlichem Verständniß gebracht.

Man sieht, wie auf entsprechende Weise der Unterschied zwischen Sternzeit und (wahrer und mittlerer) Sonnenzeit, die Verschiedenheiten des Anblicks des gestirnten Himmels zu denselben Stunden der mittl. Sonnenzeit in verschiedenen Jahreszeiten, ferner die scheinbare Bewegung von Planeten u. dgl. m., kurz alle diejenigen Gegenstände des astron. geogr. Unterrichts anschaulich gemacht werden können, welche man als der Stufe des Augenscheins angehörig bezeichnen kann.

Auch für die etwas genaueren mathematischen Entwickelungen aus der sphärischen Astronomie im Unterricht der oberen Classen werden ähnliche Veranschaulichungen von Nutzen sein. Die Bestimmung der Polhöhe als arithmetisches Mittel der Höhen eines Circumpolarsternes in beiden Culminationen wird sich beispielsweise an dem beweglichen Globus deutlicher darstellen lassen, als wenn nur die Zeichnung in einer Ebene zu Gebote steht. Dasselbe gilt von dem Satze, daß gleiche Höhen eines Sternes vor und nach der Culmination gleichen Zeiten vor und nach derselben entsprechen und von der hierauf gegründeten Bestimmung des Meridians und der Zeit. Das sphärische Dreieck Pol-Zenith-Stern mit seinen verschiedenen wichtigen Anwendungen, die Aufgaben über Verwandlung der sphärischen Coordinaten u. dgl. m. werden ebenfalls durch die Zeichnung auf dem Inductionsglobus eine zweckmäßige Veranschaulichung finden.

Als Erdglobus kann derselbe weiterhin zur Erläuterung des geographischen Gradnetzes, zur Zeichnung von Kartenskizzen im ersten geogr. Unterricht, ferner mittelst des angebrachten Stundenzeigers zu den bekannten praktischen Auflösungen von Aufgaben, wie der Bestimmung des Zeitunterschiedes von Orten unter verschiedenen geogr. Längen und umgekehrt der Bestimmung der Längenunterschiede, ferner der Tagesdauer u. dgl. m. und selbst zur Erläuterung verschiedener Karten-Projectionen benutzt werden.

Daß und wie der Inductions-Globus ferner dem stereometrischen Unterricht bei der Lehre von der Kugel und insbesondere von den sphärischen Figuren, sowie in der sphärischen Trigonometrie als Modell und Zeichenfläche vielfach dienen könne, bedarf kaum einer näheren Auseinandersetzung. Wie anschaulich lassen sich beispielsweise mittelst desselben die acht sphärischen Dreiecke, welche durch drei größte

Kreise der Kugel entstehen, der Begriff des Gegendreiecks, die Bestimmung des Flächeninhalts sphärischer Dreiecke u. dgl. neben der Zeichnung an der Wandtafel machen!

Man hat für einzelne der im Vorstehenden bemerkten Anwendungen auch andere geeignete Hülfsmittel z. B. nach Art der Armillarsphären aus Drahtringen u. dgl. construirt. Ohne die Zweckmäßigkeit derselben bezweifeln zu wollen, gebe ich, wenn es sich um Anschaffung eines betr. Apparats unter beschränkten Verhältnissen handelt, dem Inductions-Globus wegen seiner vielseitigeren Verwendbarkeit den Vorzug. *)

Hamm, Jan. 1880. Dr. Reidt.

Ein „Hülfsbüchlein für den französischen Unterricht in Quinta."

Unter diesem Titel ist dem Referenten ein Heftchen zu Gesicht gekommen, welches als Beilage zum Programm einer höheren Schule erschienen ist und, wie die Vorbemerkung angiebt, Stoff zum Lesen und Uebersetzen für Anfänger bieten soll. Es enthält 16 Seiten im Format der Weidmann'schen Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Die ersten 9 Seiten enthalten Materialien zur systematischen Einübung der Aussprache und eine schematische Uebersicht der Declination. Auf Seite 10—16 stehen die „Lesestücke", welche theils aus einzelnen Sätzen, theils aus kleinen zusammenhängenden Erzählungen und Beschreibungen bestehen. Nur dieser zweite Theil soll uns hier beschäftigen, und zwar vorzugsweise in Rücksicht auf die Sprache.

Wie es scheint, sind die dargebotenen Lesesachen von dem Verfasser selbst redigirt. Referent schließt dies aus den zahlreichen sprachlichen Mängeln, die sich darin finden, sowie aus dem Umstande, daß

---

*) Bei der Bestellung eines Inductionsglobus bei obengenannter Firma muß ausdrücklich bemerkt werden, daß man denselben ohne Gradnetz wünscht, welches sonst auf demselben fertig in rother Farbe angebracht wird. Im Uebrigen genügt die Angabe der Nr. 124 des Preisverzeichnisses. Außerdem habe ich den Inductionsglobus nur noch in dem Catalog der Lehrmittelanstalt J. Ehrhard in Bensheim angeführt gefunden, welche jedoch, wie ich höre, denselben selbst von Schotte bezieht.

selbst die zusammenhängenden Stücke von unregelmäßigen Verben völlig freigehalten sind. Originale dieser Art existiren selbstverständlich nicht. Allerdings bliebe noch die Möglichkeit übrig, daß in einem Originalstücke — d. h. einem Texte eines französischen Autors — den unregelmäßigen Verben durchweg Synonyma, die der regelmäßigen Conjugation angehören, substituirt worden wären — eine Verfahrungsweise, die in Lehrbüchern schon hie und da Anwendung gefunden hat.

Referent geht von dem Grundsatze aus, mit dem er nicht isolirt zu stehen glaubt, daß auch das elementarste Sprachmaterial correct und zuverlässig sein muß. Man könnte vielleicht meinen, auf der Unterstufe werde auch ein weniger correcter Lehr- und Uebungsstoff keinen erheblichen Schaden anrichten, wenn er nur methodisch brauchbar sei. Referent kann diese Ansicht nicht theilen, weil der Sinn für Sprachrichtigkeit und einen brauchbaren Stil von vornherein geweckt und gepflegt werden muß.

Gehen wir das Heftchen durch, so wird dem Sachkenner vielerlei auffallen, was ihm fehlerhaft oder, da er über die Autoritätsfrage völlig im Unklaren gelassen wird, wenigstens zweifelhaft erscheinen wird. Sollte der Beurtheiler sich in dieser oder jener Ausstellung irren, so fällt ein Theil der Schuld auf den Verfasser, der es unterlassen hat, sich über den autoritativen Werth seines Textes auszusprechen. Um solchen Irrungen aber möglichst wenig ausgesetzt zu sein, will Referent alle Sätze bei Seite lassen, die, wenn sie ihm auch nicht conveniren, doch allenfalls und unter Umständen statthaft sein könnten, oder über deren Correctheit er sich nicht ganz bestimmt auszusprechen wagt.

Gleich im ersten Satze: Les fruits de cet arbre sont utiles, mais la fleur de cette plante est agréable à nos sens — wird das mais wohl nur Wenigen gefallen. Mit keiner französischen Conjunction wird von französisch schreibenden Deutschen, besonders von Schülern in ihren Compositionsversuchen, ein ärgerer Mißbrauch getrieben, als mit diesem Worte*). Auch das „Hülfsbüchlein“ ist sehr freigebig damit, und, wie dem Referenten scheinen will, vielfach am unrechten Orte; einige weitere Belege werden folgen.

L'âme de l'homme est pleine de v r a i e i n t e l l i g e n c e. (?)

*) Schwerlich möchte z. B. ein französischer Autor nachgewiesen werden, der das mais so oft anwendet, wie z. B. Plötz in den sonst nicht üblen Dialogen seines Vocabulaire systématique.

De braves hommes ne sont pas ingrats à Dieu. — On est ingrat envers les hommes et ingrat aux choses. Mozin-Peschier.

Des étoiles claires sont connues à des garçons attentifs, mais la lune n'est pas toujours visible aux hommes.

Des nuits obscures sont tristes à des voyageurs solitaires, mais elles ne sont pas terribles à de bons enfants. Wie nun, wenn ein bon enfant gleichzeitig ein voyageur solitaire ist? — Für être triste à qn wäre eine Autorität erwünscht.

Quelques étoiles ne sont pas toujours visibles dans la même région du ciel,*) mais elles étaient avant ce mois plus brillantes que les étoiles fixes: ce sont Vénus et Juppiter. Ein ganz schülerhaft gebauter Satz, sowohl nach Form als Inhalt. Erst ist von den Planeten im Allgemeinen die Rede, dann von zwei besonderen; und avant ce mois! Diese Zeitangabe steht in keinem irgend erkennbaren Zusammenhange mit der Aussage.

Les corbeaux sont des oiseaux noirs de nos forêts, mais les nids des moineaux étaient dans le printemps sur les murs de nos maisons. Eine eigenartige Logik.

Fûtes-vous à la chasse? Oui, monsieur, nous fûmes très-contents de notre chasse, mais les chiens furent très-fatigués.

Lassen wir das passé déf. gelten. Kein Franzose würde jedoch vor nous fûmes die Conjunction et ausgelassen haben.

Ces tableaux de grandes chasses n'étaient pas inconnus à cette société, car ils ne furent pas nouveaux. Vielleicht in irgend einem Context verständlich.

Des héros excellents étaient devant la ville de Troie, mais le plus brave des Grecs était Achille. Des héros excellents ist sehr matt; viel besser wäre De grands héros, des héros célèbres.

Ces profondes doctrines (celles de Copernicus et de Keppler) sont appliquées aux comètes par des savants anglais. Blos von diesen?

L'attraction du soleil fut la loi suprême des phénomènes célestes. Dieser Satz steht unmittelbar hinter dem vorigen; so wie er hier gegeben ist, bleibt er völlig unverständlich. Vielleicht soll er bedeuten: L'attraction du soleil fut reconnue pour être etc.

*) Dies ist bekanntlich auch mit den Fixsternen der Fall, die vorzugsweise étoiles oder étoiles fixes genannt werden.

Des ours ont de la fourrure plus épaisse que les renards. Sollte nicht la fourrure vorzuziehen sein?

Ces dames avaient de petits manchons et des palatines étroites ; mais ces choses eurent un plus haut prix, parce qu'elles furent des peaux de castors très-rares. Könnte man sich das déf. eurent allenfalls so erklären, daß es sich darum handelte, die genannten Pelzwaaren zu verkaufen, so spottet das déf. furent jeder Interpretation.

Der Verfasser hat offenbar eine besondere Vorliebe für das passé déf., die ihn oft zu fehlerhafter Verwendung desselben verleitet. Es erfordert eine ganz besondere Behutsamkeit, wenn man diese Zeit in ganz isolirten Sätzen gebrauchen will. Es sollte da nur angewendet werden, wenn der Gedanke es unbedingt fordert und man sich augenblicklich in die richtige Situation hineinversetzen kann. Um einen Satz, wie den folgenden: Vous fûtes aujourd'hui dans la seule boutique de cette longue rue — richtig zu interpretiren, bedarf es einer ziemlichen Anstrengung des Geistes, obwohl er nur mit ganz alltäglichen Begriffen operirt.

Treffend sagt Gellert: „Wer weiß nicht, daß die Schreibart von den Sachen abhängt, und daß sie nur insoweit schön ist, als sie sich zu den Dingen schickt, welche sie vorträgt?" (Von dem guten Geschmack in Briefen.)

Setzen wir für schön: richtig, verständlich, so wird das Wort Gellerts nichts von seinem Werthe einbüßen.

Die schlimme Klippe, an welcher Verfertiger von Uebungsstoffen so oft scheitern, ist der Umstand, daß sie Wörtern und Formen zu Liebe sich auf die Erfindung von Gedanken verlegen; daß sie sprechen, nicht weil sie etwas zu sagen haben, sondern weil sie etwas noch gar nicht Existirendes in einer gewissen Form, mit gewissen vorgeschriebenen Mitteln ausdrücken wollen.

Nur dieser unnatürliche Weg führt zu Sätzen, wie der folgende: Lorsque la bourgeoisie de Rome eut eu un pareil amour pour la liberté, ses légions avaient été fidèles à leur patrie. Wenn jemals in einem temporalen Satzgefüge passé antérieur und plusque-parfait in dieser Weise zusammentreffen, so gehört das gewiß zu den größten Seltenheiten. Was der Satz bedeuten soll, ist dem Ref. völlig unklar. Nicht viel deutlicher ist ihm der folgende: Après quelques siècles (,) les peuples d'Italie eurent des droits égaux

dans la ville, et leurs devoirs ne furent pas moindres dans les guerres. Vielleicht ist gemeint: égaux à ceux des Romains, oder: les mêmes droits que les Romains. — Weiter:

Il sera rare que vous ayez un plus grand nombre de jeunes camarades; mais il est possible que vous soyez dans une salle plus étroite. Gegen folgenden Satz gehalten, gewinnt der oben citirte allerdings bedeutend an Werth: Vos thèmes auraient été meilleurs que les nôtres, mais vos cahiers furent (!) trop sales. Wenn die Aufgabe des Lesers nicht darin besteht, zu ergrübeln, was der Autor wohl gemeint haben könne, sondern darin, mit Nothwendigkeit aus der Sprache den Gedanken zu erkennen, so ist es wohl nicht zu hart zu behaupten, daß die citirten Worte einen verständlichen Sinn nicht haben.

Nur Schüler können bisweilen, wenn es nicht zu lange aufhält, beanspruchen, daß der Lehrer sich die Mühe gebe, herauszufinden, was sie trotz mangelhaften Ausdrucks haben sagen wollen.

Recht eigenthümlich liest sich auch, was folgt:

Quoique nos sœurs eussent une meilleure prononciation que nous, le maître fut plus content de nos versions que des leurs. Car nos premiers thèmes eurent sept fautes et les derniers, six; mais les leurs avaient toujours neuf fautes. Eine Häufung logischer Schiefheiten und stilistischer Ungeschicklichkeiten, abgesehen von dem curiosen Sachverhalt.

Die weiteren Aufführungen sollen nur zum Theil von Bemerkungen begleitet sein.

La population de notre province est plus grande qu'un septième des habitants de Prusse, mais elle est un onzième de la population de l'empire.

De beaux bâtiments, de hautes tours, des promenades superbes sont les ornements extérieurs de la ville (de Breslau); mais une université très-fréquenté, dix colléges, en partie d'ancienne date, sont les témoins sûrs de grands soins pour la vie spirituelle.

Ici (dans la Basse-Silésie) rien n'est inutile aux habitants industrieux, ni le moindre espace du terrain ni le plus léger grain de son sable; ils travaillent sur les champs (besser: aux champs, allenfalls dans les champs) avec un zèle assidu. Les régions montagneuses du sud (?) ne donnent pas de moindres travaux; on trouve dans la terre des minéraux précieux.

Qnoiqne le fer ait le moindre prix, des mines qui livrent du fer sont nne possession importante.

Nons séjonrnâmes avant quelqnes ans (!) dans ces contrées et les mineurs montrèrent etc.

— — on a tronvé des troncs d'arbres qui étaient pétrifiés avant des ans innombrables (!).

Doch es muß die Geduld der Leser erschöpfen, wenn ihnen zugemuthet wird, alles derartige kennen zu lernen. Die Beschränkung auf einige besonders interessante Beispiele erscheint geboten. Solche sind:

Il y a une grande différence de ces minéraux avec des charbons que les charbonniers brûlaient dans nos forêts après qne les bûcherons enrent conpé les arbres. Ein Imparf. de l'Ind. in Correlation mit einem passé antér. ist im Französischen etwas so äußerst Seltenes, daß es Schülern überhaupt nicht vorgeführt werden sollte, abgesehen davon, daß die Wahl der einzelnen Zeiten an und für sich hier nichts Zwingendes oder Natürliches hat.

Es wäre vielleicht gewagt zu behaupten, die vorgenannte Verbindung des Imparf. und Passé antér. käme nie vor und könnte nie vorkommen. So viel aber möchte Ref. zu behaupten wagen, daß in den Sätzen: Lni pardonnerions-nous qu'il onbliait ses affaires? und

Les Grecs, désespérant qn'ils réussissent à affranchir lenr île du joug de l'ennemi, se fléchirent à la nécessité, etc. schwerlich ein Franzose eine andere Construction als mit dem Infinitiv anwenden würde.

Die zusammenhängenden Stücke befriedigen im Ganzen mehr, als die einzelnen Sätze; sie sind mit einer gewissen Gewandtheit redigirt und auch nicht so incorrect. Ganz unverkennbar hat der Wunsch oder die Gelegenheit, etwas sachlich Gehaltvolles zu sagen, einen wohlthätigen Einfluß auf die Form ausgeübt. Dieses Bestreben macht sich, wie zugegeben werden muß, zum Theil auch in den Einzelsätzen bemerkbar. Gewisse Mißgriffe sind ihrer Natur nach als solche nur im Context zu erkennen; mit der Erwähnung eines solchen mag vorliegende Kritik schließen.

Seite 14, Stück 13 beginnt: Lorsque les Turcs envahirent l'île de Psara, six cents Grecs se retirèrent dans la forteresse de St. Nicolas (wohl richtiger Saint-Nicolas, etwa auch: St. Nicolas), bâtie sur un mont et garnie de vingt-qnatre pièces de canons (canon?). Les Turcs, qni ne sont pas fournis d'artillerie, s'avancent gravissant le fort; — —

Ist das prés. ne sont pas fournis correct? So weit Referent die Anwendung des prés. historique beobachtet hat, hat er gefunden, daß es nicht das imparfait vertritt. Daher finden sich mitten unter présents historiques die durch das Sachverhältniß nöthig gemachten imparfaits.

Jedenfalls muß jenes présent: ne sont pas fournis auffallen. Um so nothwendiger aber muß es dem das Hülfsbüchlein benutzenden Lehrer erscheinen, Gewißheit darüber zu besitzen, ob der Text, oder er mit seinen stilistischen Bedenken Recht hat. Wer einen autoritätswürdigen Text in Händen hat, der ihm als solcher verbürgt ist, ist aller solcher Bedenken überhoben, deren Lösung wahrlich nicht die Aufgabe des in Quinta unterrichtenden Lehrers sein kann.

Selbst aber für den immerhin möglichen Fall, daß das beanstandete prést. hist. und vielleicht sogar das ganze Stück auf einer originalfranzösischen Autorität beruhe, befindet sich der Benutzer des Hülfsbüchleins gleichwohl um nichts weniger in der unangenehmen Lage permanenter Unsicherheit hinsichtlich des sprachlichen Werthes der Uebungsstoffe, da in denselben besten Falls zuverlässige und unzuverlässige Bestandtheile für ihn ununterscheidbar durcheinander gemischt sind.

Es darf durch die hier gelieferte Besprechung eines Elementar-Hülfsbuchs für den französischen Unterricht der Beweis als erbracht angesehen werden, daß die in Deutschland bei neusprachlichen Lehrbüchern so sehr beliebte Verfahrungsweise, den Uebungsstoff ad hoc selbstständig zu componiren, durchaus verwerflich ist, weil sie nicht die geringste Bürgschaft bietet, daß er die unbedingt — ja selbstverständlich — zu fordernde Correctheit besitzt.

Man wird wohl annehmen dürfen, daß der Verfasser des „Hülfsbüchleins" seine Texte nicht blos für gut genug in Bezug auf die nächsten methodischen Ziele, sondern für gut und correct an sich gehalten hat, denn welche Nöthigung läge wohl vor, die beiden Rücksichten auf die Anforderungen der Methode und auf die des Sprachgeistes zu trennen? Schwerlich die, ein Schulbuch binnen einer gewissen Frist fertig zu stellen. Freilich, versagt sich der Verfasser eines neusprachlichen Lehr- oder Uebungsbuchs die Verwendung alles zweifelhaften Materials, sei es eigenen oder fremden Ursprungs; wartet er ab, bis er alles Benöthigte aus brauchbaren Quellen zusammengetragen hat; so muß er auf die Hoffnung, eine derartige Arbeit in einer bestimmten Frist zu beendigen, um so mehr verzichten, je mehr sie der

unterschätzt wird. Nur wer die Schwierigkeit des Französischen unterschätzt, kann mit einem Hülfsbuch, wie das besprochene, vor die Oeffentlichkeit treten.

Es ist bereits angedeutet worden, daß dasselbe blos für eine beschränkte Oeffentlichkeit — nämlich für eine einzelne Schule — bestimmt ist. Auch ist es dem buchhändlerischen Vertriebe nicht übergeben. Als Beilage eines Schulprogramms kann ihm aber eine gewisse Publizität zugesprochen werden.

Referent versichert ausdrücklich, daß es ihm bei seiner Besprechung nur um die Sache zu thun war. Er glaubte einen wohlgemeinten, nicht ohne ein gewisses Geschick ausgeführten, aber wissenschaftlich verfehlten Versuch im Interesse des Fachs besprechen und daran eine prinzipielle Erörterung knüpfen zu dürfen, deren Richtigkeit, wie das Beispiel lehrt, keineswegs allgemein anerkannt wird.

Hoffentlich wird die Berechtigung der Kritik, sich mit einem Schulbuch, das als Beilage eines Schulprogramms erschienen ist, zu beschäftigen, nicht in Zweifel gezogen werden. Das eigentlich Meritorische der hier gegebenen Besprechung liegt selbstverständlich nach der pädagogischen Seite des Gegenstandes hin; das bestimmende Motiv zur vorliegenden Erörterung war aber weit mehr, um es gelinde auszudrücken, ein starkes Gefühl des Mißbehagens über die Behandlung einer Sprache, deren gedruckte Productionen der Beurtheilung jedes Lesers als solche und durch die bloße Thatsache ihrer Existenz unterworfen sind.

Für den, welcher sich anhaltend und eingehend mit einer Sprache beschäftigt, ist jede darin abgefaßte Schrift ein Lernstoff und mehr oder weniger auch eine Materie zur Ausübung der Kritik. Schulbüchern gegenüber erscheint dieses Recht zur Kritik nur noch gesteigert, noch evidenter, als in Bezug auf beliebige andere Productionen; und noch wichtiger vom ethischen, als vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus.

Jede Sprache ist ein Heiligthum, das vollen, unbedingten Respect verlangen kann, ob man sie zu pädagogischen oder rein literarischen Zwecken verwendet. Die Gesetze der Harmonielehre sind keine andere für den Componisten eines Oratoriums als für den eines zweistimmigen Liedchens für Kinder von zehn Jahren; höchstens hat sich der Letztere nur noch strenger an das Herkömmliche, Anerkannte zu halten. — Mißhandlung einer Wissenschaft oder Kunst erzeugt stets

ebenso sehr ein ethisches, als ein wissenschaftliches Mißbehagen; und besonders wenn man sieht, wie Jemand lehren will, der selbst noch nicht genügend informirt ist.

Recht unerquicklich müßte die Lage eines Lehrers werden, der sich eines durchaus mangelhaften Lehrmittels zu bedienen hätte. Es ist unstreitig die Pflicht jedes Lehrers, ohne gerade seine bessere wissenschaftliche Ueberzeugung völlig zu verleugnen, die Schüler an eine gewisse Achtung vor den einmal eingeführten Lehrbüchern zu gewöhnen. Diese Rücksicht könnte das „Hülfsbüchlein" nicht beanspruchen; dazu müßte es von dem sein Fach verstehenden Lehrer zu vielfach corrigirt werden.

Ein Lehrer der neueren Sprachen.

Die Uebungsstücke der Schulgrammatik von Plötz.

Die Schulgrammatik von Plötz hat bekanntlich seit ihrem ersten Erscheinen sehr durchgreifende Umgestaltungen erfahren und äußerst interessante und belehrende Entwickelungsphasen durchgemacht. Wie der Verfasser selbst docendo nach und nach gelernt hat, ist durchweg ersichtlich. Am frühesten fixirte sich die Methode, und nicht mit Unrecht sprach man seit langer Zeit von einer Plötz'schen Methode, obwohl Plötz auf den Ruhm der Erfindung nicht einmal Anspruch erhebt; er nennt die Seidenstücker'sche Methode ausdrücklich als die Grundlage der seinigen. Daß der Erfolg der Plötz'schen Lehrbücher vorzugsweise auf der geschickten Methodik beruhe, dürfte allgemein zugestanden werden. Was das wissenschaftliche Element anbetrifft, so ist dies neuerdings zu einer gewissen Consolidation gelangt, die den Anforderungen des Secundärunterrichts wohl der Hauptsache nach genügen dürfte, vorausgesetzt, daß man den von Plötz hinlänglich dargelegten Grundsätzen über Zweck und Methode seiner grammatischen Lehrbücher beistimmt.

Es ist mir nicht unbekannt, daß sich manche Stimmen gegen die Methode und die systematische Behandlung der französischen Sprache, wie sie in den Plötz'schen Lehrbüchern ihren Ausdruck finden, erhoben haben. Wie es scheint, bereitet sich allmählich ein Umschwung der Meinungen zu Gunsten einer mehr wissenschaftlichen, d. h. einer der

altklassisch-gymnasialen Lehrweise entsprechenderen Methode für das Französische vor. Die Erfahrung wird lehren, welche Vortheile eine derartige Reform bietet.

Gegenwärtig spielt die Plötz'sche Methode noch immer eine bedeutende Rolle, und auch sie gewährt manche Vortheile, die von praktischen Schulmännern gewiß gern anerkannt werden. Ob es wünschenswerth ist oder nicht, die Plötz'schen Schulbücher aus ihrer dominirenden Position zu verdrängen, soll hier unerörtert bleiben. So lange sie ihre Stellung faktisch behaupten, wird es jedenfalls nicht überflüssig sein, sich dann und wann mit ihnen zu beschäftigen.

Ich wäre wohl im Stande, manchen vielleicht nicht unwillkommenen Beitrag zu einer zweckmäßigeren Fassung verschiedener Regeln, einige theoretische Berichtigungen u. dgl. zu geben; davon will ich jedoch hier absehen und mein Augenmerk vielmehr auf die Uebungsstücke der Schulgrammatik richten. Gerade die Art der von Plötz herbeigezogenen Uebungsstoffe ist von vornherein als ein wesentlicher Vorzug seiner Lehrbücher anerkannt worden. Das Bestreben, inhaltreiche Stoffe zu verwenden, hat ohne Zweifel viel zur Verbreitung der Bücher auf höheren Schulen beigetragen. Repräsentiren die Lehrbücher von Plötz nun auch in dieser Beziehung einen wesentlichen Fortschritt gegen frühere Zustände, so darf gleichwohl nicht verschwiegen werden, daß diese Partie gerade entschieden die schwächste und weit hinter ihrer anderweitigen Entwickelung zurückgeblieben ist. In jahrzehntelanger Beschäftigung mit der Schulgrammatik ist mir dies immer deutlicher geworden, und ich glaube nichts Ueberflüssiges zu thun, wenn ich das, was gewiß von vielen Fachgenossen ebenso sehr wie von mir empfunden wird, einmal ausspreche und nachweise.

Lehrbücher, welche allen Anforderungen eines jeden Lehrers durchaus entsprechen, wird es nie geben; selbst eine allgemeine Uebereinstimmung über die theoretischen Prinzipien, welche einem Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Schulen zu Grunde zu legen wären, ist unmöglich. Ich unterlasse es daher, meine persönlichen Ansichten einleitungsweise zu entwickeln, um etwa auf solche Weise einen kritischen Maßstab zu gewinnen; ich werde mich vielmehr auf den Boden der von Plötz selbst ausgesprochenen und in der Schulgrammatik zum Ausdruck kommenden Tendenz stellen und von da aus das, was mir verfehlt erscheint, kennzeichnen. Auch so wird es allerdings nicht zu vermeiden sein, daß der Autor und der Kritiker in dem, was sie jener

Tendenz für mehr oder weniger adäquat halten, hie und da verschiedener Meinung sein mögen.

Der erste Punkt, den ich zur Erwähnung bringe, ist die übertriebene Wiederholung derselben Wendungen in den Belegstellen und in den Uebungsstücken. Es ist nichts dagegen einzuwenden, wenn die Construction der Verba des Fürchtens sich an nicht weniger als vier Stellen in ganz gleicher Weise wiederholt (p. 83,*) L. 16, L. 50 C, L. 69 B, 11). Repetitio mater est studiorum. Mußte dann aber stets im Nebensatze das Verb venir figuriren? Dieses Verb spielt auch die Hauptrolle in den Musterbeispielen von Lection 50 A und B. Wieviel schöne Gelegenheiten gehen hier verloren, en passant so manche andere nützliche Wendung auf ebenso einfache, ebenso prägnante Weise der Anschauung vorzuführen! Die Regel sei uniform und präcis, die Anwendung, dem Bedürfniß entsprechend, mannigfaltig, vielseitig! — Es ist fast unvermeidlich, daß bei jener Einförmigkeit sich allmählich eine Art Ideenassociation zwischen craindre und venir bildet und zwar nicht die Kenntniß der Regel, wohl aber die freie Anwendung derselben schädigt. Ganz unwillkürlich kommt der Geist in ein gewisses Geleis, das ihn mit der Macht der Gewöhnung gleichsam festbannt.

Diese Ausstellung ließe sich noch vielfach belegen. — Wenn in Lection 28 (Satz 11, 17, 25) dreimal bei réussir von der Erlangung einer Stelle die Rede ist, so ist das des Guten zu viel. Solche winzige Modificationen derselben Grundidee werden besser den Specimibus überlassen, wirken aber im Lehrtexte recht ermüdend. Der Jüngling, der in Gegenwart älterer Personen zu schweigen hat, wird durch sein wiederholtes Auftreten ebenfalls recht lästig (L. 21, 36; L. 26, 28; L. 50, D, 16; L. 14, 40).

Recht unangenehm macht es sich fühlbar, daß an vielen Stellen die grammatischen und phraseologischen Nachweisungen nicht ausreichend beigegeben sind; z. B. L. 50, D, 10 kann der Schüler nicht wissen, daß im ersten Nebensatze zum Verb en gesetzt werden muß. Allerdings wird es ihm der Lehrer sagen; jedoch fällt die Unterlassung der Angabe aus der allgemeinen Praxis des Buches auffallend heraus. Die neuesten Auflagen sind, wie anerkannt werden muß, in dieser Beziehung bedeutend verbessert; aber es ist bei weitem noch nicht genug geschehen.

*) An dieser Stelle konnte die Regel der Abwechselung wegen recht gut französisch gegeben werden.

In formeller Beziehung haben die Uebungsstoffe nach und nach diejenige Correctheit erlangt, die ihnen recht lange an vielen Stellen fehlte. Recht große Mängel zeigt dagegen noch vielfach der Sach- und der Gedankeninhalt. Hierüber muß ich mich etwas ausführlicher verbreiten; dabei möchte ich ausdrücklich die Annahme zurückweisen, als ob ich für eine Grammatik nur erhabene, geistreiche, elegante Sprachproben verlangte. Nichts liegt mir ferner. Ich verlange in Bezug auf den Inhalt einfache, schlichte, dem jugendlichen Geiste angemessene Kost. Diese finde ich zunächst nicht in einer Art von Sätzen, deren Ton mir nicht recht passend für die Jugend erscheinen will. Hierzu rechne ich Lection 2, S. 14 und 15, ein malitiöses Gerede, zu welchem wir der Jugend besser keine Anleitung geben. Wenn A dem frech fragenden B seinen Namen nicht sagen will, so wird er selber unangenehm, indem er sich das Recht vindizirt, den B zuerst nach dem seinigen zu fragen, was er doch von dem B nicht leiden will. Ich finde den A fast noch malitiöser als den B. Ich erinnere mich nicht, etwas so Ungehobeltes in irgend einem französischen Buche gelesen zu haben.

Die Anecdote Le Créancier curieux (L. 4) ist für ein Schulbuch kaum geeignet. Der malitiöse prince de Talleyrand, der darin auftritt und bei seiner ehrlosen Schuldenmacherei über den geprellten Mahner einen Triumph des Witzes, resp. der Unverschämtheit davonträgt, darf der Jugend kein Lächeln ablocken, da seine Handlungsweise verächtlich ist.

Noch unpassender erscheint mir Satz 4 in Lection 11. Die jugendlichen Leser dieses Satzes stehen noch nicht auf dem Standpunkte, um einen Witz über den hochachtbaren ärztlichen Stand zu vertragen. Dergleichen abgedroschene Witzeleien über einen edlen Beruf gehören absolut nicht in die Schule. Die Jugend lerne von allen ehrbaren Berufsarten nur mit Hochachtung sprechen. Da lobe ich mir den bekannten homerischen Vers (Ilias, XI, 514):

ἰητρὸς γὰρ ἀνὴρ πολλῶν ἀντάξιος ἄλλων, der bekanntlich schon den Alten im höchsten Grade imponirt hat; oder die Stelle in einer bekannten französischen Jugendschrift: Simple et savant, guérissant les corps et respectant les âmes, il (le docteur Leblanc) aimait son art comme une mission reçue d'en haut, et l'exerçait comme un ministère sacré, avec respect et avec amour. Fleurange, par Mme. Augustus Craven, I, 17.

Solche Ideen sind werth, der Jugend vorgehalten zu werden. — Je eher dieses unglückliche Epitaphium verschwindet und der albernen Anecdote von der Berliner Waschfrau (früher Lect. 23, S. 27) nachgeschickt wird, desto besser. Ein Ersatz für die aufzuopfernden Formen ci-gît und gisent ist mit Leichtigkeit zu beschaffen. Ich könnte mit Dutzenden der prächtigsten und noch gänzlich ungebrauchten Beispiele zu Diensten stehen.

Ziemlich malitiös erscheint mir p. 373 in der Unterredung über den Golfe de Lyon etc. die Wendung: Wenn Sie die Güte gehabt hätten (daigner), mich länger anzuhören, 2c. Sprechen anständige Leute über einen solchen Gegenstand in solchem Tone? Eine übertriebene und durch die Situation in keiner Weise motivirte Höflichkeit ist nothwendig die größte Insolenz. — Den Satz 58, Lection 75 wird kein anständiger Lehrer seinen Schülern gegenüber jemals über die Lippen bringen. Er ist im eminentesten Sinne das, was der Engländer truism nennt, und würde, ernstlich gemeint, nur beweisen, daß der Lehrer selbst keine Ahnung von der Ungeheuerlichkeit seiner Anforderung hat. Mit vollem Rechte sagt Jacotot (Enseignement universel, Langue étrangère, p. 198): En effet, la langue d'un peuple civilisé n'est autre chose que le dépôt de toutes les connaissances acquises par toute une nation. Savoir une langue, c'est donc tout savoir.

Uebrigens fehlt es auch an unverschämten Schülern nicht; s. L. 16, 12. Kann etwas Aehnliches je einem Schüler einfallen? Man denke von der heutigen Jugend, wie man will; zu einer solchen selbstgefälligen Impertinenz ist sie viel zu klug. Und ist die Annahme der Faulheit ein Gegenstand der Befürchtung von Seiten des Lehrers? — Auf solche Wendungen kommt man nur, wenn man mit Gewalt recht viel Beispiele zu einer grammatischen Regel zusammenhäufen will. In Wirklichkeit spricht kein Mensch so.

Auch die beiden Briefe p. 257—261, so geschickt sie componirt und so witzig sie an und für sich sind, wollen mir nicht recht zu dem Tone eines Schulbuchs stimmen. Ich bin kein Feind des Witzes; doch kann er in der Schule nur in recht mäßigen Dosen angewendet werden, und dann nur von der harmlosen, gutmüthigen Art eines Hebel oder Washington Irving.

Nicht wenige Sätze sind aus andern Gründen in Bezug auf den Inhalt mangelhaft. Lect. 79, S. 5 ist mir völlig unverständlich. Trotz der größten Mühe, die ich mir wiederholt gegeben habe, ihn logisch

zu analysiren, ist mir dies bis jetzt noch nicht gelungen. Er scheint eine starke Tautologie zu enthalten.

Zu den scheinbar sinnvollen, in Wahrheit jedoch ganz nichtssagenden Sätzen rechne ich S. 27, Lect. 11. In jeder Tertia habe ich bisher Schüler gefunden, welche ihn richtig kritisirt haben.

Die Beobachtung, welche Seite 163, Repetition ꝛc., 1, Satz 2 ff. mitgetheilt wird, werden Wenige für richtig halten. Gerade das Umgekehrte möchte der Wirklichkeit entsprechen. Die heutzutage so sehr erleichterten Reisen und die Zunahme der Zahl der Reisenden müssen nothwendig die Aufschneidereien der Touristen immer mehr discreditiren.

Satz 5, Lect. 14, hat keinen rechten Sinn; denn jede Triebkraft einer jeden Maschine, letztere mag so groß und so complicirt sein, wie sie will, ist einfach. Complicirt sind nur die Einrichtungen zur Vertheilung, Leitung und Benutzung der Triebkraft.

Ohne Chemiker zu sein, glaube ich doch behaupten zu dürfen, daß Satz 35, Lect. 23 die Aufgabe der Chemie oder auch vielleicht eine ihrer Thätigkeiten ganz falsch angiebt. Das unlösbare Problem, die Atome darzustellen, ist wohl noch keinem Chemiker gelungen. Soll aber der Satz etwa bedeuten, daß die Chemiker die zusammengesetzten Körper in ihre Elemente scheiden — die natürlich mit kleinsten Theilen durchaus nicht identisch sind — so wird als bestimmt angenommen, daß die gegenwärtig als solche geltenden Elemente wirklich solche sind, was man nicht wissen kann. Dieser Satz ist schwerlich einem wissenschaftlichen Lehrbuche der Chemie entlehnt, sondern dem Verb dissoudre oder résoudre zu Liebe gemacht.

Unwahr ist Satz 1 in Lection 33; es werden hier zwei Dinge in Vergleichung gestellt, deren Wesen grundverschieden ist. Kann denn die Technik, der Forschungstrieb, die Wissenschaft, der Erfindungsgeist nicht anders gepriesen werden als auf Kosten der Geschichte, der weltbewegenden Ideen, der kriegerischen Thaten und Erfolge? Solche Raisonnements, die so recht nach Herz und Sinn des sich klug dünkenden modernen Philisters sind, können nur die Sucht befördern, schädliche, einseitige, absprechende Urtheile über Dinge zu fällen, über welche die wenigsten Leute mehr informirt sind, als die Uebersetzer von Lection 33. Die Jugend ist nur zu geneigt über die relative Wichtigkeit und Bedeutung verschiedener Personen und Sachen abzusprechen; was sollen ihr noch müßige Probleme vorgelegt werden, deren Lösung ebenso unmöglich als überflüssig ist?

Ein junger Sybarit, dem die Moralpredigt des Satzes 23, Lection 28 gehalten wird, müßte sehr auf den Kopf gefallen sein, wenn ihm nicht eine schlagende Erwiderung sofort zu Gebote stände.

Zu einer anderen Kategorie mir nicht convenirender Sätze übergehend, möchte ich auf Lection 4, S. 7 und Lection 5, S. 20 aufmerksam machen. So angemessen es ist, Sprüchwörter und berühmte Aussprüche in der Originalform dem französischen Anschauungsstoffe einzuverleiben, so verfehlt erscheint es mir, sie zur Reproduction aus dem Deutschen ins Französische zu verwenden.

Sprüchwörter haben häufig eine originelle Form, die als solche fertig überliefert wird. Das Sprüchwort Tous les chiens qui aboient ne mordent pas entfernt sich nun zwar nicht von den gewöhnlichen Sprachregeln; doch verfehlt der deutsche Text: Alle Hunde, welche bellen, beißen nicht — den Sinn desselben vollständig. Mozin-Peschier hat unter aboyer: tous les chiens qui aboient ne mordent pas, ou tout chien qui aboie ne mord pas; es beißen nicht alle Hunde, die bellen; Leute, die am meisten drohen, sind am wenigsten zu fürchten.

Da der Schüler, welcher bei Lection 4 angelangt ist, den Gallicismus, welcher in der Negation von tout liegt, nicht kennt — er wird in der Schulgrammatik überhaupt nicht erwähnt, seine Stelle würde in Lection 59 oder Lection 69 sein — so ist der Sinn des Sprüchworts gänzlich verändert worden, und, wie man zugeben wird, nicht zu seinem Vortheil. Ganz aus demselben Grunde gehört das Sprüchwort: Tout ce qui reluit n'est pas or (L. 17, 26) nicht in die deutschen Uebungssätze. In den älteren Auflagen hieß hier der Text: Alles, was glänzt, ist nicht Gold. Wie soll der Schüler hier die richtige Uebersetzung or finden?

Der berühmte Ausspruch Jesu: Gebet dem Kaiser ꝛc. scheint in Lection 5, S. 20 für die Bedürfnisse von Lection 5 zurechtgemacht zu sein. Wenigstens lautet dieser Spruch in den mir augenblicklich zugänglichen zwei französischen Bibeln:

Alors il leur dit: Rendez donc à César ce qui appartient à César et à Dieu ce qui appartient à Dieu. (J.-F. Ostervald, Paris, Meyrueis et Compagnie).

Alors il leur dit: Rendez donc à César les choses qui sont à César, et à Dieu celles qui sont à Dieu. (David Martin, Bruxelles).

(Die englische Bibel hat: Render therefore unto Caesar the things which are Caesar's; and unto God the things that are God's).

Möglich, daß auch die Plötz'sche Wendung angemessen ist; in jedem Falle dürfte es räthlich sein, solche Dicta nicht eigenmächtig zu componiren, am wenigsten aber sie aus dem Deutschen mit eigener Phraseologie übersetzen zu lassen.

In Betreff des Cäsarischen: veni, vidi, vici (Lection 15, S. 26) haben die Angaben der Schulgrammatik mehrfach geschwankt; ursprünglich wurde das passé défini, später das passé indéfini oder das p. d., in den neuesten Auflagen blos das p. ind. verlangt, während die neueste Auflage der Elementargrammatik (L. 112, 1) beide Zeiten im französischen Text aufweist. Das passé indéfini dürfte dem Briefstil am angemessensten sein; ich habe jenes berühmte Wort auch mehrmals damit übersetzt gefunden. Das passé défini ist mir nur einmal begegnet, bei Samuel Blanc, Essai d'une histoire universelle, Lausanne, p. 107.

Es lag durchaus nicht in meiner Absicht, eine durchgreifende Kritik der Schulgrammatik von Plötz in Bezug auf die darin enthaltenen Uebungsstoffe zu geben; ich würde dann noch Manches zu sagen haben. Ich wollte nur an einigen repräsentirenden Beispielen nachweisen, in welcher Richtung dieses Buch einer gründlichen Revision dringend zu bedürfen scheint.

W. Bertram,
Oberlehrer an der Realschule zum heiligen Geist in Breslau.

Grammatische und stilistische Kleinigkeiten.

Zur Lehre vom Imparfait und Passé défini 2c.

Es ist wohl kaum möglich, etwas Neues zur Lehre vom Imparfait und Passé défini beizubringen; gleichwohl ist es bisweilen schwierig, einzelne Erscheinungen, welche die Lectüre darbietet, mit der Theorie in Einklang zu bringen, oder, wenn es sich um eine Wahl zwischen beiden Zeiten handelt, sich mit zweifelloser Bestimmtheit für die eine zu entscheiden. Nicht selten wird man zugestehen müssen, daß es auf

die subjective Anschauung ankommt, um die eine oder die andere für angemessener zu halten; daß also, je nach dem Gesichtspunkte, beide gleich correct sein können.

So lese ich in der Revue des Deux Mondes (1er nov. 1879) p. 71: Sa souffrance me fit pitié; p. 75: Son angoisse me faisait pitié. (Th. Bentzon, Georgette). Die beiden Situationen sind völlig identisch. — Zahllos sind bei neueren Schriftstellern besonders die Fälle, wo bei eigentlich neuen, eintretenden Handlungen, wenn sie mehr als eine Situation abschließend dargestellt werden sollen, das Imparfait angewendet wird. Ich möchte als das Charakteristische des Imp. die Inhärenz (den analytischen Charakter), als das des Passé déf. die Synthese bezeichnen.

Folgende Beispiele werden zur Veranschaulichung des Gesagten genügen:

Dix ans auparavant, en 1854, M. de Sacy avait été élu membre de l'Ac. fr., où il s u c c é d a i t à M. Jay.

Partout la confiance renaissait, la situation devenait florissante et l'armée elle-même semblait avoir accepté la perspective de fonder un établissement durable, lorsque Kléber t o m b a sous le poignard d'un fanatique, le 14 juin 1800, le jour même où Desaix son ami, t o m b a i t de son côté sur le champ de bataille de Marengo. J. Clavé, R. d. D. M. 1er mai 1879, 180.

Il ordonna en soupirant à son valet de chambre de préparer ses malles, et le soir même il partait pour Vichy. R. d. D. M. 1er sept. 1879, 15.

Vingt-quatre heures plus tard il arrivait à Lausanne; ib. 19.

Une heure après, il quittait Paris la mort dans l'âme, laissant derrière lui d'insondables désastres. R. d. D. M. 1er nov. 1879, 80.

Die auffällige Bevorzugung des Imp. bei modernen Schriftstellern war mir längst aufgefallen; doch hatte ich bisher irgend etwas Theoretisches über diese Erscheinung noch bei keinem Franzosen gelesen.

Die Revue des Deux Mondes vom 15. November 1879 bot mir die erste Erörterung über diesen Punkt in dem Artikel VIII. — Revue littéraire. — Les Rois en exil, de M. Alphonse Daudet, par M. F. Brunetière.

Nachdem der Kritiker die Grundideen und Verfahrungsweisen des von ihm als impressioniste bezeichneten Autors dargestellt hat, wendet er sich zum Stile desselben mit folgenden Worten:

Il s'agit maintenant de composer et de fixer les tableaux. C'est ponr cela que M. Dandet mettra le plus souvent la narration à l'imparfait. Au premier conp d'œil, vons ne voyez là qn'nne singnlarité de style, nne fantaisie d'écrivain. Si vons y regardez de plus près, c'est nn procédé de peintre. L'imparfait ici sert à prolonger la dnrée de l'action exprimée par le verbe, il l'immobilise sons les yeux dn lectenr. „Sans le son, sans conronne, sans femme, sans maîtresse, il *faisait* nne singulière fignre en redescendant l'escalier." Changez nn mot et lisez: „Sans le son, s. c., s. f., s. m., il *fit* nne s. f. en r. l'esc." Le parfait est narratif, l'imparfait est pittoresqne. Il vons oblige à suivre des yenx le personnage pendant tont le temps qn'il met à descendre l'escalier. M. Dandet dira donc excellemment*): „Les franciscains montaient, erraient parmi d'étroits corridors, . ." parce qu'errer et monter sont des actions qui durent, qui continuent; et six lignes plns bas, il dira non moins bien, tonjours gnidé par son instinct d'artiste: „Les franciscains *échangèrent* nn regard significatif", parce qne l'action d'échanger nn regard est plns prompte qne la parole et s'achève en moins de temps qu'il n'en fant pour l'écrire. Et s'il disait: „Les franciscains *échangeaient* des regards significatifs" cela voudrait dire que tandis qn'ils échangent des regards, nn tiers interlocutenr, qn'ils regardent ou qn'ils écontent, parle on agit devant enx. Il dira très bien encore, en dépit de l'apparente irrégularité: „La lectnre finie, le moine se dressait, marchait à grands pas"; c'est-à-dire, le moine se dressa, pnis il marcha, puis il se dressa, pnis il se remit à marcher; et ponr le lectenr attentif, l'imparfait prolonge la donble action du moine jusqn' à la fin de la phrase, ou pour mieux dire jnsqu' à l'évocation d'nn autre tableau qui vienne remplacer le premier.

Diese Betrachtungen erscheinen mir von hohem Werthe; sie beweisen, daß die Wahl des Imp. oder Passé déf. vielfach von rhetorisch-stilistischen Erwägungen bedingt ist, also nicht immer von rein verstandesmäßigen grammatischen. Will der Schriftsteller nacheinander eintretende Handlungen, die sonst unzweifelhaft im passé déf. stehen würden, zur Schilderung einer Situation benutzen, so kann er unbedenklich das Imp. anwenden.

*) Dieses Adverb lese ich, nebenbei bemerkt, hier zum ersten Male; seitdem ist es mir noch einige Male vorgekommen.

Aus der Kritik Brunetière's geht offenbar hervor, daß jene Anwendung des Imparfaits ihm auffällt, daß er sie aber nicht mißbilligt. Die Ausstellungen, die weiterhin an dem Stile Daudet's gemacht werden (p. 452, Alinea 2), beziehen sich ausschließlich auf den Satzbau*) und auf die Wahl der Wörter (vocabulaire).

Zur Vermeidung jedes Mißverständnisses möge noch ausdrücklich bemerkt werden, daß ich weit entfernt bin, die obige stilistische Erörterung für geeignet zu halten, Schülern mitgetheilt zu werden; sie könnte nur die größte Verwirrung anrichten. Auch giebt die Schullectüre wohl kaum dazu Anlaß.

Hören wir unsern Kritiker weiter:

A cette même intention de peintre rapportez aussi ces phrases suspendues, où le verbe manque, et par conséquent la construction logique: „Frédérique dormait depuis le matin. Un sommeil de fièvre et de fatigue, où le rêve était fait de toutes ses détresses de reine exilée et déchue, un sommeil que le fracas, les angoisses d'un siège de deux mois secouaient encore, traversé de visions sanglantes, de sanglots, de frissons, de détentes nerveuses, dont elle ne sortit que par un sursaut d'épouvante". Un grammairien condamnerait cette phrase: il aurait tort. A plus forte raison condamnerait-il celle-ci: „Le roi, souple, fin, le cou nu, les vêtements flottants, toute sa mollesse, visible à l'efféminement de ses mains pâles et tombantes, aux frisures legèrement humectées de son front blanc; elle, svelte et superbe, en amazone à grands revers, un petit col droit, des manchettes simples, bordant le deuil de son costume , . ." L'une et l'autre cependant, M. Daudet a ses raisons de les construire ainsi. Le lecteur, involontairement, cherchera ce verbe qui manque, il attendra tout au moins, mais, tandis qu'il attendra, tous les traits, un à un, que le peintre a rassemblés, se graveront dans l'esprit pour former l'impression que le peintre a voulu produire, et la vision durera jusqu' à ce qu'elle soit chassée par une autre. (So fein diese Bemerkung ist, so könnte man doch gerade der entgegengesetzten Ansicht sein; so lange ein Verb erwartet wird, repräsentirt dieses die Hauptidee, und die aufgeführten Begriffe werden weniger aufmerksam betrachtet, als wenn

*) cette phrase cahotante, heurtée, brisée, qui résisterait si difficilement à l'épreuve de la lecture à voix haute.

man von vornherein weiß, daß es eben blos auf ihre Aufführung abgesehen ist. Das zweckmäßigste Verfahren, das auch von vielen Schriftstellern angewendet wird, ist, daß eine zu erwartende Aufzählung von Gegenständen vorher durch irgend etwas, ein Kolon oder dgl., angedeutet wird. Gerade die französische Sprache beobachtet ziemlich durchgreifend das Prinzip, daß die Satztheile in ihrer richtigen Wort- und Sachbedeutung fortlaufend mit der Entwickelung der Construction erkannt werden können und das Folgende nicht erst die richtige Auffassung des Vorhergehenden zu vermitteln hat. Letzterer Uebelstand macht sich nicht selten bei deutschen Schriftstellern geltend). Quelques menus procédés encore, la suppression de la conjonction et, par exemple, et le fréquent emploi de l'adjectif démonstratif, valent la peine d'être signalés. La suppression de la conjonction donne du jeu, pour ainsi dire, à la phrase; „Le train s'ébranle, s'étire, s'élance", quelque chose de flottant. C'est un moyen de faire circuler l'air dans le tableau. (Wie schwer es ist, in ästhetischen Dingen Uebereinstimmung herbeizuführen, beweist auch diese Bemerkung. Mag das Asyndeton zuweilen den Eindruck des Schwankenden, Unbestimmten hervorbringen; meist ist der Eindruck wohl gerade der entgegengesetzte. Das Schwankende könnte nur dann entstehen, wenn die Reihe der aufgezählten Handlungen nicht durch die die beiden letzten Glieder verbindende Conjunction ihren Abschluß erhält, und, sofern die Begriffe nicht unmittelbar und deutlich die Erschöpfung der Materie aufweisen, man noch unbestimmt viele parallele Glieder erwarten könnte. Dies ist aber gewöhnlich nicht der Fall. Meistens gebietet der Sinn unverkennbar den Abschluß der Begriffsreihe, und dann wirkt das Asyndeton, oft in Verbindung mit einer Steigerung, sehr energisch. Ueberhaupt befremdet es, daß Brunetière das dreigliedrige Asyndeton als etwas dem Daudet'schen Stile Eigenthümliches bezeichnet; gerade diese Ausdrucksform ist bei den besten modernen Schriftstellern sehr beliebt und wird fast immer mit großem Geschick angewendet. Geziertheit, wie etwa in folgender Stelle bei Ségur, Histoire de Napoléon et de la Gr. Armée en 1812, VII, Ch. 13, Al. 5: il appelait sa cavalerie, il lui criait avec fureur d'avancer, de charger, d'enfoncer ces bataillons, ces portes, ces murailles! dürfte selten nachzuweisen sein). L'adjectif démonstratif, justifiant ici tout à fait son nom, distingue expressément de tous les autres traits du même genre, le trait ou plutôt le contour que le peintre

veut mettre en lumière; ainsi: „C e t t e attitnde de mère passionnée,“ c'est-à-dire l'attitude par excellence, et non pas n'importe quelle attitude de mère passionnée. (Diese Beobachtung bestätigt die nicht in allen Lehrbüchern genügend hervorgehobene Thatsache, daß das Adj. dém. eine verhältnißmäßig weit bedeutendere demonstrative Kraft hat, als das entsprechende, „dieser, diese, dieses“, welches häufig nur dem französischen Artikel äquivalent ist).

Schließlich zwei Anführungen aus dem Stil des Kritikers selbst, die dem Grammatiker auffallen könneu.

p. 447: Au contraire, je m'étonnerais plutôt comme d'un triomphe de l'habileté qne le roman de M. Daudet, ainsi conçu, s o i t encore aussi fortement composé. Quelqnes épisodes parasites, — il y en a plusieurs, — n' e m p ê c h e n t p a s q u' i l y a i t dans *les Rois en exil* ce qu'il n' y avait ni dans *le Nabab*, ni surtout dans *Jack*, à savoir un vrai drame.

Das unbedingt sehr auffällige soit ist offenbar durch den Zwang des Sachverhältnisses herbeigeführt. Man könnte es etwa erklären, durch: je m'étonnerais d e v o i r . . . (wonach est oder soit stehen könnte).

Die Nichtanwendung der einfachen Negation nach verneintem empêcher ist, wie es scheint, durch die folgende Verneinung veranlaßt, zu der die correkte Verneinung qn' il n' y ait nicht den erforderlichen Gegensatz bilden würde.

Dagegen zu der Stelle p. 305:

Je crains senlement que lorsqne M. Daudet écrit ainsi, M. Dandet ne soit pas maître absolument de sa plume, et q n' i l y a i t là plutôt incertitude et tâtonnement à la recherche de l'expression vraie qn'effets véritablement voulus et pleinement atteints — steht mir keine rechtfertigende Interpretation zu Gebote.

W. B e r t r a m,
Oberlehrer an der Realschule zum h. Geist in Breslau.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Sitzeinrichtungen in Schule und Haus mit besonderer Berücksichtigung der Schulbankfrage von A. Hermann, Gymnasiallehrer in Braunschweig. Mit 10 Abbildungen in Holzschnitt. Braunschweig, Harald Bruse. 1879. 40 S.

Ein ansprechend geschriebenes Schriftchen, das freilich, nachdem die Schulbankliteratur zu solch riesenhaftem Umfang angeschwollen, zu dem in Dr. Baginskys so trefflichen Handbuch der Schulhygiene 1877 besprochenen Stoffe nicht viel Neues hinzufügen konnte, sich aber durch gediegenes auf eigene Erfahrungen in der Schule gegründetes Urtheil vortheilhaft auszeichnet. Wir rechnen darunter die mit vollem Rechte ausgesprochene Verurtheilung der Kunze'schen Lehnenform S. 21, der Benützung der hintern Bank als Rückenlehne für die davor sitzenden Schüler S. 32, die Betonung der Nothwendigkeit des Fußbrettes S. 16 und die Empfehlung der zweisitzigen Bank S. 25.

Bezüglich der Hauptergebnisse des vorliegenden Schriftchens sind und bleiben wir Gegner der einen Aufstellung, während wir uns freuen, bezüglich des zweiten Punktes ihm uns vollständig anschließen zu können.

Eine durch die Schüler während der Klassenstunde in Bewegung zu setzende Schulbank halten wir für einen störenden Uebelstand und zwar für um so störender, je größer die Klasse ist, mag nun der Sitz oder die Tischplatte in Bewegung gesetzt werden, mag letztere geschoben oder geklappt werden. Um den Uebelständen der alten Schulbänke hinsichtlich der Distanz zu begegnen, halten wir auch jetzt noch die von uns construirte im Ueberlinger Schulprogramm 1877, Teubner'sche Programmnummer 511 besprochene und in einem Muster gegenwärtig in der Landesgewerbehalle in Karlsruhe ausgestellte feste Schulbank für durchaus genügend. Ganz anders aber stellt sich unser Urtheil über den von H. Hermann construirten häuslichen Arbeitstisch.

Mag eine Schulbank gebaut und für die Schüler abgemessen sein, wie sie will, gewiß wird sie nach sehr kurzer Zeit den durch Wachsthum veränderten Körperformen derselben sich nicht mehr so anpassen wie anfangs. So seltsam nun auch der Gedanke wäre, z. B. für unsre Volksschulen einsitzige Arbeitstische zu beschaffen, welche etwa alle vierzehn Tage dem Wachsthum des Schülers gemäß von neuem geschraubt werden müssen, so vernünftig und zweckmäßig ist die Ausführung

solches Plans hinsichtlich des Arbeitstisches für das einzelne Kind im Hause.

Hierin dürfte H. Hermann dem Publikum eine Leistung bieten, die auf bleibenden Werth Anspruch erheben darf. Bei dem von H. Hermann dargestellten Arbeitstisch ist nicht nur Sitz und Tischplatte einer Steigung und Senkung fähig, sondern auch die Lehne und was die Hauptsache ist, die Distanz von Sitz sowohl als Lehne kann beliebig verlängert oder verkürzt werden. Mit diesem Arbeitstisch dürfte in der That das Mögliche für solche Zwecke erzielt sein. Zu haben sind solche Arbeitstische, welche von einem Kinde jahrelang benützt werden können, um den Preis von 36—40 Mark bei Herrn Tischlermeister Heinrich Löhr, Kannengießerstraße N. 8. Braunschweig.

Mosbach i. Baden. Prof. D. H. Stevin, Direktor d. höh. Bürgersch.

Uebungsbuch zur griechischen Sprachlehre für die Quarta und Tertia der Gymnasien, nebst Formenlehre für Quarta, bearbeitet von Dr. F. J. Scherer und Dr. H. A. Schnorbusch. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Paderborn, Ferd. Schöningh 1879. 358 S. 8⁰.

Die erste Auflage dieses Uebungsbuches ist in der „Zeitschrift für österr. Gymnasien (1877 X. Heft S. 768 ff.) und in der „Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ (1878 S. 248) besprochen worden. Beide Recensionen stimmen nach Hervorhebung verschiedener Vorzüge desselben in ihrem Endurtheil darin überein, daß es ein Schulbuch sei, welches aufs Beste empfohlen zu werden verdiene. Mit Freuden erklärt Ref. schon hier, nach genauer Durchsicht der vorliegenden, in mancher Beziehung veränderten und verbesserten Auflage zu einem ähnlichen Resultate gelangt zu sein und diesem Urtheil durchaus beistimmen zu können. Die in angemessener Weise mit einander abwechselnden griechischen und deutschen Uebungsstücke, deren Anordnung sich genau dem grammatischen Lehrgange anschließt, bieten einen reichen Schatz gut gewählter Beispiele. Die griechischen Sätze sind natürlich meistens aus alten Schriftstellern entnommen, während die deutschen fast alle von den Verfassern selbst gebildet sind, (wenn auch häufig mit Anlehnung an griechische Muster,) und zwar anfangs, wo nur ein kleiner Wörtervorrath dem Schüler zu Gebote stand, mit geschickter Verwendung der im vorangehenden griechischen Stücke vorkommenden Vocabeln. Die

deutschen Uebungsbeispiele zeichnen sich durchweg durch correcte Form aus, und es ist uns keins begegnet, was an Inhaltslosigkeit litte. Jedoch scheint dem Ref. die Zahl der für Quarta bestimmten deutschen Uebungsstücke zu dem für Tertia bestimmten Uebersetzungsstoff nicht im rechten Verhältniß zu stehen, da zur Befestigung des grammatischen Pensums der erstgenannten Klasse 52 solcher Stücke gegeben sind, während, wenn nach der Intention der Herrn Verf. das Uebersetzen mit dem grammatischen Unterrichte gleichen Schritt halten soll, auf die Einübung und Befestigung des Tertiapensums nur 10 entfallen. Wenigstens hält Ref. diesen Stoff für die zweijährige Tertia, in welcher naturgemäß der Schüler schon eine größere Gewandtheit im Uebersetzen erreicht hat, für zu knapp bemessen. — Im zweiten Cursus bietet das Buch eine kleine Blumenlese aus Apollodor, Lukian, Aesop und Babrius. Auch dieser Lesestoff ist mit gutem Geschmack gewählt und seinem Inhalt nach gewiß geeignet, das Interesse des Schülers anzuregen und zu fesseln. Gleichwohl möchte doch Ref., ohne den Werth dieses an sich sehr ansprechenden Lesestoffs zu unterschätzen, nicht durch denselben die doch meistens für die Tertia bestimmte Lectüre von Xenophons Anabasis zu sehr beschränkt sehen, da er sich nicht überzeugen kann, daß die Vortheile, welche das Lesen dieser aus vier verschiedenen Schriftstellern entnommenen Abschnitte bietet, die einer einheitlichen Lectüre, besonders eines nicht minder interessanten und in Bezug auf seine Sprache durchaus mustergültigen Autors wie Xenophon aufwiegen könnten. Denn die Bereicherung der mythologischen Kenntnisse des Schülers, welche nach Ansicht der Herrn Verf. zugleich durch die aus Apollodor und Lukian gewählten Partien erreicht werden soll, kann doch wohl hier nur ein untergeordneter Nebenzweck sein, wo es zunächst vielmehr darauf ankommt, denselben einen Einblick in den Sprachorganismus gewinnen zu lassen. Aus diesem Grunde eben scheint es dem Ref. gerathener, dem Anfänger zunächst nur, und zwar von vornherein, mustergültige Schriftsteller vorzulegen, als ein Excerpt aus verschiedenen Autoren, in dem vorher erst verschiedene Stellen durch allerlei Aenderungen ihrer unklassischen Form entkleidet werden müssen, wie dies mehrfach in dem von den Verfassern zusammengestellten Lesestoff geschehen ist. Es erübrigt noch, hinzuzufügen, daß, wie oben auch schon angedeutet ist, in der vorliegenden Auflage zahlreiche Stellen des Uebungsbuches verändert und verbessert sind und manche schwierigere Partien durch neu hinzugefügte Anmerkungen dem Verständniß

des Schülers näher gebracht sind. — Eine wesentliche Veränderung hat aber das Buch in dieser Auflage dadurch erfahren, daß eine für den Standpunkt des Quartaners berechnete Formenlehre auf den ersten 80 Seiten vorausgeschickt ist. Die praktische Bedeutung einer solchen besonderen Bearbeitung der Formenlehre für den Anfänger und so zu sagen ihre Existenzberechtigung neben der größeren Schulgrammatik braucht wohl hier nicht erst nachgewiesen zu werden; sie ergiebt sich von selbst, wenn man anerkennt, daß besonders im Anfang der Stoff der Sprache dem Schüler in möglichst concreter und anschaulicher Form zugeführt werden müsse, und zugiebt, daß diesem Grundsatze der Anschaulichkeit ein solcher für die Anfangsstufe berechneter Auszug, in dem unter Ausscheidung alles dessen, was nothwendiger Weise für eine höhere Stufe verspart bleiben muß, nur das geboten wird, was der Schüler wirklich wissen muß, noch mehr gerecht werden kann, als eine für alle Curse bestimmte Grammatik. Die vorliegende Formenlehre für Quarta, welche sich an die schon früher erschienene „Griechische Sprachlehre" der Herrn Verf. in ihrer ganzen Anlage ziemlich genau anschließt, besitzt nun durchaus die Eigenschaften, welche das Bestehen eines solchen besonderen Auszuges für den Anfänger neben der Schulgrammatik rechtfertigen und als wünschenswerth erscheinen lassen. Sie ist übersichtlich gegliedert, und die aufgestellten Bildungsregeln zeichnen sich im Allgemeinen durch knappe, leichtfaßliche Form und klare Einfachheit aus. Bei der Abgrenzung des Stoffes sind die Herrn Verf. stets bemüht gewesen, die richtige Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig zu halten. Im Ganzen ist ihnen dies auch gelungen; nur hier und da scheint das Streben nach Vollständigkeit sie bestimmt zu haben, etwas aufzunehmen, was über das praktische Bedürfniß dieser Classe hinausgeht, und manches ausführlicher zu behandeln, als es nach Ansicht des Ref. hier nöthig war. Hierhin rechnet Ref. unter anderen die Aufführung der Wörter der 1. Declination, in welchen sich das *α* impurum durch alle Casus hält, wie *Γέλα*, *Λήδα* u. s. w.; ferner die Regel, daß Verwandtschaftsnamen auf *εός* in der contrahierten Form perispomena werden, wie *ἀδελφιδεός*, *ἀδελφιδοῦς*. Eine solche Specialität braucht der Quartaner nicht zu wissen, da er vorkommenden Falls nur die contrahierte Form gebrauchen und er diese richtig betont in seinem Wörterbuche finden wird. Zu eingehend und ausführlich für diese Stufe ist auch die Lehre von den Enkliticis behandelt. Für einen Quartaner genügt unsers Erachtens vollkommen

die Bekanntschaft mit den Hauptregeln der Enklisis, die ihm an Beispielen mit den als Vocabeln gelernten Formen ἐστί und εἰσί und mit dem Personalpronomen oder Pronomen indefinit. genügend illustriert werden können. Die Belastung seines Gedächtnisses durch die Reihe der enklitischen Partikeln, Conjunctionen und Adverbien, sowie der erst in Tertia zu erlernenden Indicativformen von φημί halten wir aus mehr als einem Grunde für ungerathen. Ebenso scheint uns hier noch die für den Anfänger schwer verständliche Regel über die Anastrophe entbehrlich. Auf der andern Seite wäre es vielleicht wünschenswerth gewesen, wenn die Paradigmen der zweiten Declination (besonders die Neutra) noch um einige vermehrt wären, da die O-Declination mehr, als die erste geeignet erscheint, an ihr dem Schüler die Accentregeln zur Anschauung zu bringen und einzuüben, und es deshalb vielleicht überhaupt vorzuziehen ist, ihre Erlernung der der A-Declination vorangehen zu lassen. Sonst zeigt sich sowohl in der Wahl, als in der Anordnung der Musterwörter aller drei Declinationen der praktische Blick der Verf., der sich in der ganzen Anlage dieser kleinen Formenlehre documentiert. Nur die Behandlung der Adjectiva auf ος, α, ον und ος, η, ον scheint dem Ref. allzu zerrissen zu sein, indem die betr. Bildungsregeln in vier verschiedenen Paragraphen theils unter der ersten, theils unter der zweiten Declination aufgestellt sind, während es doch am natürlichsten war, sie in einem besonderen Abschnitte nach der zweiten Declination zu behandeln. Im Uebrigen sind die unter den einzelnen Declinationen über die Flexion der Nomina gegebenen Bemerkungen präcis und leicht verständlich. Jedoch hält es Ref. von pädagogischem Standpunkte aus für nicht gerathen, dem Schüler für einzelne Formen eine doppelte Erklärung zu geben, wie es ein Mal die Herrn Verf. thun, indem sie die Accusativformen im Plural der Substantiva auf υς, αυς, ους, also τοὺς ἰχθῦς u. s. w. einmal als durch Contraction entstanden erklären, dann wieder die ursprünglichen Endungen auf νς also ἰχθυνς, βουνς u. s. w. zurückführen. Bei der Lehre vom Verb sind ebenso wie bei der Declination die Resultate der modernen Sprachforschung materiell in besonnener und maßvoller Weise verwerthet, in der Form der Behandlung sind die Verf. der alten Grammatik gefolgt, indem sie die einzelnen Kategorien der Verba auf -ω (Pura, Muta und Liquida) nacheinander und nicht nach den Tempusstämmen neben einander behandeln. Ref. kann aus praktischen Gründen dieser Methode nur beistimmen, bedauert indeß, daß vielleicht deshalb

die Gruppierung aller Verba auf *-ω* in einzelnen Classen nach dem Verhältniß des Präsensstammes zum Verbalstamme, wodurch der Schüler einen Gesammtüberblick über die Bildung des ganzen regelmäßigen Verbs gewinnt, unterblieben ist. Bei der Erklärung der Formen *βάλλω* aus *βαλιω* und *ταράσσω* aus *ταραχιω* wäre gewiß eine Parallele mit der ähnlichen Bildungsweise der Comparationsformen *μᾶλλον* aus *μαλιον* und *ἐλάσσων* aus *ἐλαχιων* für den Schüler von Interesse gewesen. Andrerseits hätte hier und da die Zahl der wegen irgend welcher Anomalie angeführten Verba noch beschränkt werden können. So z. B. hält Ref. die Anführung solcher Verba, wie *κνῆν*, *σμῆν*, *τρώγω* (*ἔτραγον*) *τύφω* (*ἐτύφην*) u. a., von denen der Schüler in den auf dem Gymnasium gelesenen Autoren kaum einmal eine Form zu Gesicht bekommt, für eine philologische Liebhaberei. Allein abgesehn von solchen Kleinigkeiten zeichnet sich auch die Lehre vom Verb durch Einfachheit und Anschaulichkeit aus, und wir können unser Endurtheil dahin zusammenfassen, daß der Werth des Uebungsbuches durch Beigabe dieser aus der Praxis hervorgegangenen und mit Sorgfalt und Gründlichkeit bearbeiteten kleinen Formenlehre nur noch erhöht ist. Die äußere Ausstattung des ganzen Buches verdient volle Anerkennung. Nur sind noch einige Druckfehler zu beseitigen, wie z. B. auf S. 19 Z. 4 *χρυσ* statt *χρυσω* und S. 46 Z. 2 *τοιῄδε* statt *τοιάδε*.

Braunschweig. Dr. F. Hahne, Gymnasiallehrer.

Vorübungen zur Anfertigung lateinischer Aufsätze von Dr. B. Nake, Prof. am Luisenstädt. Gymnasium zu Berlin. Berlin, Weidmann. 1879. 45 S. Preis 60 Pf.

Der Verfasser hat einen außerordentlich glücklichen Griff gethan, indem er den vorhandenen entweder ausschließlich oder doch vorherrschend theoretischen Anleitungen zum Lateinschreiben ein Buch an die Seite stellte, das durch praktische Uebung an konkreten Beispielen auf den lateinischen Aufsatz vorbereiten soll. Nur in gedrängtester Kürze, klar und übersichtlich, wird zuvor auf 6 Seiten (5 — 11) der Schüler über die nothwendigen Erfordernisse des Stils — I. Richtigkeit der Darstellung nach Inhalt, Ordnung, Eintheilung und Form, II. Schönheit derselben durch Ebenmaß, Einheitlichkeit und Abrundung, Abwechslung und Klarheit — im Zusammenhang belehrt und dabei mit den wichtigsten termini der Dispositionslehre, den Hauptpunkten aus der Lehre vom Satze und Periodenbau, sowie auch den hauptsächlichsten

figurae sententiarum bekannt gemacht. Alles Uebrige von S. 12 an sind Beispiele. Das erste derselben entwickelt in sehr klarer und übersichtlicher Darstellung den Gedankengang der Confirmatio in Ciceros Rede de imp. Cn. Pomp. und stellt dem Schüler in der Gliederung dieses ersten Theils der letzteren ein wohlgewähltes Beispiel für die Fundamentalregel vor Augen, daß sowohl der Inhalt des Themas aus dem der Haupttheile als auch derjenige jedes einzelnen Haupttheils aus dem der Untertheile mit strenger Folgerichtigkeit sich ergeben muß. Das Beispiel kann zugleich sehr wohl, wie es des Verfassers Absicht ist, dem Schüler als Muster für die Angabe des Inhalts der Lectüre empfohlen werden. Unter II (S. 13–15) folgen dann 20 kürzere, instructive Sätze, in denen der Verfasser durch Nebeneinanderstellung des Deutschen und Lateinischen den verschiedenen Charakter beider Sprachen in Nebenordnung und Unterordnung dem Schüler vor Augen führt. Den umfangreichsten und ohne Frage werthvollsten Theil des Buches aber bilden die unter III (S. 16—38) behandelten Beispiele lateinischer Perioden. Indem der Verfasser den lateinischen Sätzen, wie sie in Anordnung und Verknüpfung dem Deutschen entsprechen, die echt lateinische Periodenform gegenüberstellt — durch zweckmäßige Numerirung der einzelnen Sätze und Satzglieder verleiht er außerdem der Darstellung den Vorzug einer klaren Uebersichtlichkeit — weiß er die theoretisch zum Theil schwer lehrbaren Gesetze der lateinischen Satz- und Periodenbildung in ihrem Gegensatz zum Deutschen zum anschaulichen Verständniß zu bringen. Der Schüler wird sich, da die jedem Beispiel nachfolgenden Erläuterungen ihn auch über das Weshalb? jeder vorgenommenen Aenderung des genaueren belehren, leicht selbst hindurchfinden; die gründliche Durcharbeitung des vom Verfasser gegebenen Materials wird ihn befähigen, auch andere ihm vom Lehrer vorgelegte Beispiele in ähnlicher Weise mit Nutzen zu behandeln; er wird nach solchen Vorübungen nicht so ganz rathlos vor dem ersten lateinischen Aufsatz stehen. Endlich stellt der Verfasser unter IV in 107 kleineren Sätzen oder Phrasen eine Reihe von Eigenthümlichkeiten des lateinischen Wortausdrucks zusammen, die allerdings zwar ziemlich willkürlich ausgewählt sind, deren Einprägung aber den Schüler vor manchem oft wiederkehrenden und schwer auszurottenden Fehler bewahren wird.

Unterzeichneter bezweifelt nicht, daß das treffliche, in seltenem Grade praktische Büchlein sich viele Freunde erwerben und, unter der Leitung eines kundigen und geschickten Lehrers vom Schüler benutzt,

dazu beitragen wird, die Klagen über geringe Erfolge der lateinischen Stilübungen in den obersten Klassen verstummen zu machen.

Hauptregeln der lateinischen Syntax zum Auswendiglernen nebst einer Auswahl von Phrasen. Mit Verweisung auf die Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt von Dr. Paul Harre, Oberlehrer am K. Lyceum zu Colmar. Vierte verbesserte und erweiterte Auflage. Berlin, Weidmann. 1879. 111 S. Preis 1 Mark.

Der Versuch des Verfassers, die auswendig zu lernenden Hauptregeln der lateinischen Syntax im Anschluß oder wenigstens mit steter Bezugnahme auf die verbreitete Seyffertsche Grammatik namentlich zum Zwecke leichterer Repetition zusammenzustellen, hat, wie die rasche Folge der Auflagen beweist, viel Anklang gefunden. Das Buch empfiehlt sich für den praktischen Gebrauch nicht nur durch eine verständige Vertheilung des Stoffs auf die Klassen Quarta bis Sekunda, deren Pensen durch den einzelnen Regeln vorgesetzte Ziffern überall deutlich von einander geschieden sind, sondern auch dadurch, daß es vor der Grammatik den Vorzug einer größeren Uebersichtlichkeit und in vielen Partien besseren Ordnung des Materials voraus hat; obwohl oft freilich in dieser Hinsicht eine Verbesserung noch dadurch möglich wäre, daß die zahlreichen wegen geringerer Wichtigkeit unter den Text gesetzten Regeln in denselben verarbeitet, in den Anmerkungen aber außer der etwa nöthigen deutschen Uebersetzung der in den Regeln vorkommenden lateinischen Wörter und Redensarten nur beiläufigen Erläuterungen ihr Platz angewiesen würde. Im Einzelnen zeichnet sich die Harresche Bearbeitung der syntaktischen Regeln fast durchgehends aus durch eine klare und präcise Formulirung, die zum wörtlichen Auswendiglernen sich besser eignen dürfte als die umständlichere und zuweilen nicht einmal tadellose Fassung, in der sie die Grammatik giebt. Ob aber das Buch neben Seyffert gebraucht wirklichen Nutzen bringen könne, müssen wir trotzdem bezweifeln. Indem der Verfasser theils sich allerdings eng an die Grammtik anschließt, theils aber auch wieder in Anordnung und Darstellung des Materials, zumal in der in mehreren Partien umgearbeiteten neuesten Auflage, seinen eigenen Weg geht, hat er ein Mittelding zwischen einem bloßen Auszug und einem selbständigen Lehrbuch geschaffen. Vollständig die Grammatik zu ersetzen, ist das Buch zu compendiös, der Verfasser selbst hat ja auch daran nicht gedacht; will man es aber neben der Grammatik benutzen, so wird der Vortheil, den eine solche gedrängte Zusammen-

stellung dem Schüler an sich gewähren könnte, dadurch illusorisch, daß er überall gezwungen wird wieder umzulernen und daß so nur Unsicherheit und Verwirrung statt Befestigung des nach der Grammatik Gelernten erzielt werden kann.

Als ganz vortrefflich ist die dem Buche angefügte, in der neuesten Auflage um mehr als das Doppelte vermehrte Phrasensammlung zu bezeichnen. Das für jede der Klassen Quarta bis Sekunda bestimmte Pensum bildet hier einen besonderen Abschnitt, innerhalb dieser Abschnitte aber sind die Phrasen mit Ausnahme einer einzigen für Untertertia bestimmten, mit „Krieg und Heerwesen" überschriebenen Reihe von Redensarten im Anschluß an die einzelnen Abschnitte der Syntax zusammengestellt. Dieser Gedanke, das Phrasenlernen, statt es planlos zu betreiben, Hand in Hand mit der Erlernung der syntaktischen Regeln gehen zu lassen, hat unsere volle Billigung.

Leer. Th. Tohte.

Französisches Uebungsbuch für mittlere Klassen, enthaltend: 1) Abriß der französischen Syntax nach Schmitz. 2) Tabelle der unregelmäßigen Verben, nebst Ableitungsschema. 3) Deutsche Uebungsstücke historischen Inhalts. 4) Präparationen zu den Uebungsstücken. Zugleich als zweiter Theil von Fischer's Lehrbuch der französischen Sprache. Herausgegeben von Dr. Heinrich Löwe, herzogl. Anhalt. Lehrer. Frankfurt a. M., M. Diesterweg. 1877.

Durch einen zufälligen Anlaß mit diesem Buche näher bekannt geworden, unterwarf Ref. die 3 ersten Kapitel des „Abrisses" und zwei größere Abschnitte des Textes der „Deutschen Uebungsaufgaben" sammt den dazu gehörigen „Präparationen" einer genauen Durchsicht und giebt hier in Kürze die Bemerkungen, die er darüber zu machen findet. Zunächst der Abriß der französischen Syntax. Bei der Ausführlichkeit, mit welcher §. 1 die Regel über die Stellung des Subjekts im behauptenden Satze gegeben ist, hätte wohl nach „wenn eine adverbiale Bestimmung" (den Satz beginnt), der Zusatz: „die auch ein Nebensatz sein kann" nicht fehlen dürfen; denn es folgt nachher das Beispiel: Quand le chat est hors de la maison, les souris dansent sous la table. §. 2. „In einigen besonderen Fällen tritt das Subjekt hinter das Prädikat, wie folgende Beispiele zeigen" ist allzu unbestimmt ausgedrückt. §. 4. „Ist von einem Tempus ein Infinitiv abhängig, so treten die Fürwörter gewöhnlich vor den Infinitiv: Il voulait nous le donner; il me fit venir; il faut me

donner quelque chose. Il me faut donner quelque chose." Jenes „gewöhnlich" giebt gar keine sichere Richtschnur, namentlich nicht im Verein mit den darauf folgenden vier Beispielen, wo die Fürwörter zweimal vor dem „Tempus" und zweimal vor dem Inf. stehen. Schmitz und Plötz sind hier viel genauer. Ungenau ist auch das, daß gar nicht gesagt ist, daß es sich hier um die Pron. pers. conj. régimes handelt. Auch der Ausdruck „Tempus" ist unpassend; der Inf. ist doch nicht vom Tempus abhängig! Hier ist wieder Schmitz nicht das Muster gewesen; vielleicht die Fischer'sche Grammatik? §. 5. „Das Objekt kann vorangestellt werden, wenn ein besonderer Nachdruck darauf ruht; es muß aber alsdann durch ein Fürwort wiederholt werden." Durch was für ein Fürwort? (Schmitz S. 140, f, aa). „Die Accusative tout und rien treten in zusammengesetzten Zeiten gewöhnlich vor das Participium." Nur „gewöhnlich"? und nicht auch vor den Infinitiv? (Schmitz 137, 5a. Plötz Nouv. gr. 78). §. 8. „Im Fragesatze steht das Subjekt hinter dem Verbum, wenn es ein persönliches Fürwort ist, oder on, oder ce" (Schlechte Fassung!) §. 9. . . . „dann muß es durch ein Fürwort wiederholt werden." Durch was für ein Fürwort? Auch paßt das Beispiel Quelqu'un a-t-il été ici? nicht gut zu der Regel: „Wenn aber das Subjekt ein „Substantiv" ist." §. 10. Wenn das Subjekt ein Substantiv ist (fehlt: oder ein anderes, d. h. in §. 8 nicht genanntes Fürwort), so sind 2 Fälle möglich: entweder a) das Prädikat ist einfach ꝛc." Was heißt hier „einfach"? Ist das Prädikat einfach in dem Satze, welcher unter diese Regel fällt: Quand d o i t p a r t i r la diligence? Bei Schmitz ist dieses „einfach" erklärt. §. 15. „Wenn aber das Eigenschaftswort als bloße Auszeichnung dient, ... dann tritt das Eigenschaftswort vor das Hauptwort" — ungeschickte Fassung dieses „bloße" Auszeichnung, weder durch die darauf folgende Erklärung noch durch irgend welchen Vorgang in der Grammatik von Schmitz gerechtfertigt; bei Letzterem wird das „Auszeichnen" nur im emphatischen Sinne gebraucht (S. 142 und 143), und „bloße Auszeichnung" enthält demnach eine contradictio in adjecto. §. 16 ist geradezu gegen Schmitz S. 146, 3, sammt dem Beispiel un aveugle désir, worüber Schmitz sagt: Man sagt aber ebensowohl: un désir aveugle. §. 21. „Im Allgemeinen ist aber festzuhalten, daß es (das Eigenschaftswort) hinter dem Substantiv die stärkere Bedeutung hat." Was soll die „stärkere" Bedeutung heißen? Un homme honnête (höflich), un honnête homme

(rechtschaffen), ist höflich stärker als rechtschaffen? groß von Statur stärker als groß von Verdienst? Wenn die angegebenen Beispiele nur die Ausnahmen sind („verschiedene" Bedeutung je nach der Stellung), so wäre es doch passend gewesen, gerade auch von der „im Allgemeinen festzuhaltenden" Norm einige Belege zu geben. §. 22. Ueber den Gebrauch des Kommas: 1) „Es steht kein Komma vor dem Nebensatze, welcher das Zeitwort des Hauptsatzes ergänzt" wieder sehr ungenau (wie auch bei Schmitz); in hundert Fällen ergänzt ein solcher Nebensatz das Zeitwort eines Satzes, welcher selbst wieder Nebensatz ist; also besser: vor jedem Objektivsatze. §. 23. „Aehnlich wie im Englischen werden auch im Französischen alle einfachen Verba im Aktiv mit avoir, im Passiv mit être conjugirt." Was sind „einfache" Verba? sind die zusammengesetzten (Composita) ausgeschlossen? werden diese etwa nicht mit avoir conjugirt? Wichtiger als die nun folgende Aufzählung der „mit dem Deutschen übereinstimmenden", welche être nehmen, wäre wohl diejenige der Zeitwörter gewesen, die vom Deutschen abweichend avoir haben. Oder sind diese in jenen „einfachen" Zeitwörtern enthalten? §. 31. „Défini und Imparfait desselben Zeitwortes ist bisweilen ganz verschieden auszudrücken." Diese Behauptung ist wieder unglücklich gefaßt; es sollte heißen: ist im Deutschen bisweilen ganz verschieden auszudrücken oder zu übersetzen. §. 32. „Das Antérieur ist für die Vergangenheit das, was das Défini für die einfache Vergangenheit ist." Sehr sonderbar! Die einfache Vergangenheit wird der Vergangenheit schlechtweg entgegengesetzt. Vielleicht ist Vergangenheit nur ein Druckfehler und muß Vorvergangenheit heißen (wie auch unten Z. 2 woh statt wohl steht). §. 33. „Der ergänzende Gegenstand, welcher meist das Mittel, der Stoff oder die Ursache der Thätigkeit ist, wird im Deutschen durch verschiedene Präpositionen, im Französischen dagegen fast nur durch eine Präposition de bezeichnet." Der „ergänzende Gegenstand" ist kein glücklicher Ausdruck (obgleich auch Schmitz sich dessen bedient); Ergänzung bedeutet ja doch eine nothwendige Vervollständigung des Thätigkeitsbegriffes und bezeichnet die Objekte; was aber zur Bezeichnung des Mittels, der Ursache ꝛc. dient, ist nicht eine Ergänzung, sonern eine adverbiale Bestimmung des Zeitwortes. „Fast nur" ist übertrieben, par ist für Mittel und Ursache sehr häufig (Schmitz 179); durch „eine Präposition de" ist schlecht gesagt, muß heißen: durch die Präposition de, oder durch eine Präposition, nämlich de. Ein Beispiel bringt ein Adjectiv mit de (elle est fière de sa

fille), während die Regel nur von Thätigkeit spricht; endlich ist das ꝛc. am Ende unnöthig und auch sonst nach Beispielsätzen nie gesetzt, sondern nur nach unvollständigen Aufzählungen, wie §. 66 2), 3), 4), wo es auch besser wegbliebe. §. 34. „Fast alle Zeit- und Eigenschaftswörter, welche im Deutschen den Genitiv regieren, werden auch im Französischen durch den Genitiv oder durch de ergänzt." Dieser auf Zeit- und Eigenschaftswörter gehenden Regel folgt als erstes Beispiel ein Substantiv mit Genitiv: Le souvenir de qch., wahrscheinlich eine Flüchtigkeit, weil das Verb se souvenir den Genitiv regiert; aber im Deutschen regiert die „Erinnerung" die Präposition „an". §. 35. „Als Ausnahme vom Deutschen sind zu merken: Sich einem nähern, s'approcher de etc." sollte doch wohl heißen: „Als abweichend vom D." (so ungeschickt als möglich!); und wenn im Deutschen das régime „einem" angegeben ist, warum nicht auch im Französischen „qn."? §. 40. Die Regeln dieses Paragraphen sind wieder ganz äußerlich gegeben. 1) de wird gebraucht zur Ersetzung von zusammengesetzten Hauptwörtern, die im Französischen fehlen, 2) zur Ersetzung fehlender Eigenschaftswörter u. s. w. Dieses ist ganz vom deutschen Standpunkte aus gesprochen, die Franzosen ahnen nicht, daß ihnen da etwas „fehlt"; im zweiten Falle (Eigenschaftswörter betr.) ist dies übrigens auch nicht ganz richtig, weil diese ja auch hie und da gesetzt werden. Schmitz S. 316 Nr. 3 ist, wie immer, frei von so äußerlicher Fassung. Nr. 3, 4, 5 gehören unter eine Nummer, wie in Schmitz 317 Nr. 4. §. 42. „Bei den Verben: zu etwas machen, erneunen ꝛc. wird keine Präposition gesetzt" ist ungemein oberflächlich ausgedrückt. §. 43 ist zu enge gefaßt, denn das Objekt des „Verbum selbst" (sollte heißen des Verb. finitum, oder des Verb. im mode personnel, oben, §. 4, hieß es „Tempus") kann auch ein Sachobjekt sein, wie gerade S. 31 Z. 315 zeigt (wo in den Anmerkungen S. 149 bezüglich der Construction des Wortes „Civilisation" auf diesen §. 43 verwiesen ist). Schmitz ist hier auch zu eng (wahrscheinlich weil er ein etwaiges Sachobjekt als Personifikation auffaßt); Plötz Nouv. gr. 105, 6 ist besser und bringt auch ein Beispiel mit zwei Sachobjekten im Dativ.

Auf Grund der vorstehenden Bemerkungen, die sich auf etwas mehr als die erste Hälfte des „Abrisses der französischen Syntax nach Schmitz" beziehen, läßt sich etwa folgendes Urtheil feststellen: 1) Dieser Abriß enthält nicht eine kurzgefaßte systematische Darstellung der ganzen französischen Syntax, wie man aus dem Titel schließen könnte, sondern

nur eine Auswahl des Wichtigsten aus den verschiedenen Kapiteln der Syntax. Die Vorrede (S. IV) deutet an, daß der ausführlicheren Behandlung der Syntax eine vorläufige Kenntniß der Haupttheile derselben vorauszugehen habe. 2) Die gegebenen Regeln sind zum großen Theil ungeschickt, äußerlich, oberflächlich, vom deutschen Standpunkte aus und zuweilen geradezu unrichtig gefaßt; während es von der größten Wichtigkeit ist, daß die Schüler von Anfang an mit der knappsten Form auch die richtigste Fassung der Regel erlernen; und doch behauptet das Vorwort (S. III), auch die Fassung der Regeln sei „schon seit einigen Semestern in der Klasse erprobt worden." 3) Weder in der Darstellung der Theorie, noch in der Reihenfolge und Eintheilung ist der Verfasser seinem vorgeblichen Muster so gefolgt, daß der Zusatz auf dem Titel „nach Schmitz" hinreichend begründet wäre.

Die deutschen Uebungsstücke sind zunächst eine Uebersetzung der „Petite Histoire Ancienne par V. Duruy. Nouv. édit. Paris, Hachette, 1875", mit vielen Abkürzungen und Auslassungen. Sie beginnen auf S. 26 dieses Büchleins mit „Religion, Sitten, Staatsverfassung, Künste und Wissenschaften bei den alten Aegyptern." Auf S. 25 des deutschen Textes würde Ref. Zeile 58 bis 64 (Erstlich mußte er (Apis) entstanden sein aus einem Blitze, der, vom Himmel gekommen, eine FähRse getroffen hatte rc.") weggelassen haben. S. 26 Z. 94: „Ebenso" war sie (die Priesterkaste) schon angelangt; das französische ainsi ist hier falsch übersetzt bezw. mit aussi verwechselt). S. 27 Z. 120 „Die Darstellung verschiedener Scenen," im französischen Text: des scènes diverses. S. 28 V. 158 „Die Nachbarn," im Original les proches, die Verwandten, Angehörigen; Z. 160 „So und so" muß über den See setzen, „der und der" wäre wohl besser. Z. 173 rufen die Götter der „Hölle" an; hier wäre „Unterwelt" besser. Z. 176 die begleitet sind von Wünschen, „damit" der Verstorbene .... genieße; doch wohl besser „der Verstorbene möge rc." Z. 201 „Sie waschen sich zweimal täglich ... und ebenso oft alle Nächte"; letztere Zeitbestimmung ist mehr französisch als deutsch ausgedrückt. S. 29 Z. 218—220 ist durch Einfügung der Wörter „dem Berufe", die im Französischen nicht stehen, etwas unverständlich geworden; „indessen ein Mann von irgend einer Klasse" (das müßte heißen d'une classe quelconque, im Original steht d'une autre classe) daraus ausscheiden (im Original bezieht sich en sortir auf classes ou corporations, in

der Uebersetzung auf „Beruf"). S. 30 Z. 271 „Der die Reihen verlassen hatte oder der . . . . ausgeführt hatte"; ein „hatte" zu viel. Z. 275 „eine Strafe, die viel schrecklicher war"; „viel" steht nicht im französischen Text und gehört auch nicht dazu. S. 31 Z. 291 der Gesetzgeber hatte gedroht, „daß" die Person des Bürgers dem Staate gehöre; schlechtes Deutsch! Z. 295 Der, welcher seine Schuld nicht bezahlte, wurde des „ehrlichen" Begräbnisses seiner Familie beraubte; dieses „ehrlich" findet sich nicht im Original. Z. 301 ein junger Mann . . . . biegt aus; doch wohl besser „weicht aus", wenn er einem Greise begegnet. Z. 303. „Wenn die Aegypter einander begegnen, anstatt sich mit Worten zu begrüßen, machen sie sich eine tiefe Verbeugung, indem sie die Hand bis zu den Knieen hinabgehen lassen". Welch schlechtes Deutsch! Auch Z. 307: „Die Heilkunst ist so weise in Aegypten vertheilt ꝛc." S. 32 Z. 354 „Der Fuß hat nahezu 4 Meter Länge", im Original „Der Fuß allein hat ꝛc." Z. 361 unterirdische Bauten, um die „Todten" aufzubewahren; im Original les corps die Leichen. Z. 363 um die Gewässer des Nil zu sammeln „und" zu leiten; im Original ou oder. Z. 370: 600 „Meter" lange Mauer; im Original lieues. Z. 375: „Das Labyrinth, von welchem soeben gesprochen ist" — schlechtes Deutsch! S. 33 Z. 395 keine Erlaubniß „hatte", statt „gegeben hatte". Z. 396 „weil sie, sagte man mir, dienten als Begräbnißort für ꝛc." — schlechtes Deutsch! Z. 401 ebenso wie die „Mauern", muß heißen Wände. Z. 412 „Während 6 Monate fließen sie" — schlechtes Deutsch! S. 61 Nr. 8 Z. 4 (Duruy p. 228 ff.) Gemäß „den" mehr poetischen als zuverlässigen Erzählungen „würde" Karthago „erbaut worden sein" durch Dido. Im Original ist dort der Theilungsartikel, hier wäre besser: „wäre Karthago erbaut worden". Z. 8 nach dem „Sturze" Trojas, besser: Untergang. Z. 9 Virgil hat „die" Dido zur Zeitgenossin des Aeneas gemacht; der best. Art. gehört fort. Z. 13—17 ist sodann wieder schlechtes Deutsch: „Dido wurde darauf zur Gemahlin genommen von Sichäus . . . . . Seine Schätze entflammten die Habgier des Pygmalion, er ließ den Sichäus tödten zu den Füßen selbst seines Gottes". Z. 19 wo schon mehrere phönizische Colonien „errichtet worden waren" besser „sich angesiedelt hatten", Original: s'étaient établies. S. 62 Z. 22 als eine Ochsenhaut „davon" würde umfassen können; „davon" ist zu viel. Z. 25 „eine Stadt oder die Citadelle Byrsa", im Original „oder allermindestens die Citadelle". Z. 26 Um diese halb fabelhaften Erzäh-

lungen zu Ende zu führen, fügen wir hinzu, daß 2c.; dieses „fügen wir hinzu" soll Impérat. sein, wäre also wohl besser mit „wollen wir hinzufügen" zu geben. Z. 31 „Dido, um nicht lebendig in seine Hände zu fallen, ließ sich 2c."; eine ebenso schlecht deutsche als echt französische Construction. Z. 35 über „die" Dido (wieder der Art., gegen den gutdeutschen Sprachgebrauch). Z. 38 daß sie (die Stadt Karthago) die Griechen von Cyrene „umfaßte" ist sprachlich und geschichtlich unrichtig, contint kann nur heißen „im Zaume hielt". Z. 47 „In seinen letzten Zeiten", Original: „an seinem letzten Tage". Z. 59 damit sie stets seiner Willkür preisgegeben „würden", muß heißen „wären". Z. 60 Auf Sardinien „im Gegentheil" zerstörte es alle Pflanzungen, muß heißen „dagegen". Z. 62 „Damit sie in der Abhängigkeit blieben" wohl besser „in (der) Abhängigkeit von ihm" oder „von ihm abhängig" dans sa dépendance. S. 63 Z. 72 von einer römischen Galeere „verfolgt", im Original suivi. Z. 106 Von den ersten (Kriegen) wissen wir nichts, es ist nur eine „dahingehende" Sage übrig. Im Original „une légende touchante" und auch in der Präparation S. 161 zu Z. 104 ist touchante gegeben. Daß der Verfasser dieses adjectif verbal so mißverstehen konnte, ist wirklich „rührend". S. 64 Z. 109 Zwischen den beiden Staaten erstreckte sich eine sandige „Gegend", ganz „einförmig", ohne Fluß, „kein Berg war da, der" ihre Grenzen bezeichnete. Statt Gegend muß es „Ebene", statt „einförmig" flach heißen, und weiter: ohne Fluß, noch Berg, der ihre 2c., denn der Relativsatz bezieht sich auf beide Substant. Z. 124 „daß sie sich verspätet hatten", im Original „stark" verspätet hatten. Z. 125 für das ihrer Stadt angethane „Unrecht", ist hier doch mehr „Schaden, Nachtheil". Z. 126 „sie wären von Hause vor der vorgeschriebenen Zeit abgegangen" (schlechte Construction); „dies" sollte die Uebereinkunft nichtig machen, besser nach dem Original ce qui „was" die Ue. Z. 128 „Die Karthager, um diesem langen Zwiste ein Ziel zu setzen", wieder französische Construction. Warum nicht lieber besser deutsch fassen und eine kleine Verweisung auf §. 7 NB. beisetzen? Z. 133 „oder sie sollten ihnen erlauben" statt „oder ihnen zu erlauben". Z. 135 vorrückten „bis dahin, wo sie gehen wollten" — schlechtes Deutsch. Z. 143 die Etrusker machten ihnen die Herrschaft „desselben" streitig, muß heißen „über dasselbe" (Mittelmeer). Z. 146 in den Meeren des „Occidents" statt des sehr guten „Abendlandes". S. 65 Z. 154 Rom, welches die Todfeindin Etruriens 2c. geworden

„ist", muß heißen „war". Z. 155 „Vom Jahre 510 ab" schloß Karthago einen Vertrag mit Rom, doch besser: „schon im Jahre 510". Z. 159 deren Seemacht die Karthager „in Schatten stellte", portait ombrage aux C. ist minder stark: „die Eifersucht der Karthager erregte". Z. 168 „Gelon, Tyrann von Syrakus" eine allzusehr überhand nehmende französische Construction statt „der Tyrann Gelon von Syrakus". Z. 170 „Hamilkar ward getödtet" fehlt das y des Originals „daselbst, dort". Z. 178 wieder: Hannibal bemächtigte sich „von 408 ab" der Städte ꝛc. Z. 180 „Man sieht noch die durch ihn hervorgerufenen Ruinen" welches Deutsch! Z. 191 Aber im Alterthum „kam" die Verweichlichung stets dicht hinter dem Reichthum, im Original „kommt" suit. Z. 192 Die kriegerischen Sitten . . . . „gingen verloren" s'étaient perdues = waren verloren gegangen, verschwunden oder dahingeschwunden. S. 66 Z. 199 „gigantische" Ruinen, warum nicht lieber „riesenhaft, riesig, ungeheuer ꝛc."? Z. 207: Der zweite (pun. Krieg) „bewirkte" den Verlust von Spanien, besser: führte herbei, brachte den, endete mit dem Verlust, oder entriß ihnen (den Karthagern) Spanien, Original lui fit perdre l'Esp.

Nach diesen, wie man sieht, ziemlich zahlreichen Ausstellungen, welche Ref. an nur zwei zufällig herausgegriffenen Abschnitten der Uebungsstücke zu machen fand — das Buch enthält 20 solche theils kürzere theils längere Uebungsstücke — wird man urtheilen müssen: 1) der deutsche Text ist an sehr vielen Stellen undeutsch, 2) er weicht oft ganz unnöthiger Weise von dem Originale ab, und beide Mängel lassen sich in den wenigsten Fällen aus einer bestimmten Absicht des Verfassers erklären; es kommen Stellen vor, wo der Verfasser den Originaltext mißverstanden und falsch übersetzt hat.

Gehen wir zu den Präparationen für obige zwei Abschnittte über. S. 145 zu Z. 30 ist der Unterschied zwischen „près de allgemein örtlich, auprès de bei Personen gebraucht, chez Aufenthaltsort" nicht treffend bezeichnet. S. 146 o. 3: hymnes . . . .? Diese „. . . ." sollen wohl den Schüler auf die Wahl zwischen saint und sacré (beide mit gleich viel Buchstaben) aufmerksam machen? Zu Z. 46 „dessein von lat. signum, während dessin Zeichnung von dessiner herkommt"; als ob dessiner ein Stammwort wäre und nicht auch von signum käme. Zu Z. 70 être en liesse, hier fehlt das sonst gewöhnlich, und mit Recht, beigefügte lat. Stammwort laetus, welches wohl um so nöthiger ist, je seltener und deshalb unverständlicher das Wort liesse

ist. Im Text steht: „Es war ihm indessen nicht erlaubt, zu lange leben zu wollen“. Die Präparation giebt einfach s'obstiner à; dem Schüler etwas viel zugemuthet. Zu Z. 154 jugement Aburtheilung, fehlt das adj. public. Z. 157 prêt ohne alles Weitere zu: „Wenn die Leiche bestattet werden soll“. Z. 184 „entourer allgemeiner Ausdruck“, was soll dies heißen? Z. 196 „vestimenta?!“ hat hier das Ausrufzeichen noch etwas Weiteres zu bedeuten, als das sonst nach lateinischen Wörtern stehende „?“. Zu dem Text Z. 216 „durch den Ehrgeiz der assyrischen Monarchen und der Könige von Persien“ ist in der Präparation auf §. 40, 2 verwiesen, wo es sich um „de zur Ersetzung fehlender Eigenschaftswörter“ handelt; im Original steht aber hier das Eigenschaftswort assyrien. Z. 240 Bei der Synonymik von ancien, vieux und antique ist der Begriff von Letzterem mit „altfränkisch“ wieder viel zu enge gefaßt. Z. 250 „Aux prises de“ ist falsch, es muß, wie im Original, aux pr. avec heißen. Zu dem Texte Z. 278 „welche auf diese Art bestraft worden waren“ (bezieht sich auf die Strafe der Entehrung) giebt die Präpar. „manière exprime qc. de plus naturel que façon“. Was fördert den Schüler diese Bemerkung? Im Original steht façon. Z. 315 faire faire §. 43 ist schon oben bei diesem Paragraphen besprochen worden. Z. 330 Employer „ist allgemein“ ist zu vag und widerspricht dem folgenden Synonym: „on se sert de quelque chose d'étranger“. Zu Z. 361 für unterirdische Bauten fehlt in der Präparation die Wortangabe „hypogée (hypo, gaea)“, warum? Z. 250 „dépense (dispensare)“, während S. 148 Z. 190 minder richtig steht: „dépenses (dependere) des fêtes“. — S. 160 Nr. 8 Z. 12 „convoitise (cupiditia)“ dieses Wort ist nur ein type und könnte den Schüler irreleiten. Zu Z. 159 „unterzeichnen“ ist in der Präp. figuriren angegeben, welches doch wohl kein (dem Schüler bekanntes) im Deutschen übliches Fremdwort ist. Es treten hinter den Wörtern der Präp. theils Ausrufe-, theils Frage-, theils gar keine Zeichen auf, ohne daß ersichtlich wäre, was diese Verschiedenheit jedesmal zu bedeuten hat.

Nach Ansicht dieser Bemerkungen werden wir von den „Präparationen“ sagen müssen, daß auch sie es vielfach an Bestimmtheit und Zuverlässigkeit fehlen lassen. Doch fügen wir sofort hinzu, daß die Art der Nachhülfe, die dem Schüler, was er bedarf, nicht immer fertig präsentirt, sondern seiner Mitarbeit noch möglichst viel überläßt (indem sie ihn nur mittelbar durch allerlei Winke und Andeutungen,

durch einen lat. Ausdruck, ein deutsches Lehnwort, durch eine bloße Frage, durch Verweisung auf einen Paragraphen der Grammatik auf das Betreffende hinleitet) in der unseres Wissens hier zum ersten Male in Anwendung gebrachten ebenso knappen als anregenden Weise ganz vortrefflich erscheint. Nehmen wir hierzu den wenigstens dem Inhalte nach ebenso vortrefflichen und zur Rückübersetzung ganz vorzüglich geeigneten Uebungsstoff, so ist kaum zu bezweifeln, daß das Buch in der Mittelstufe des französischen Unterrichtes an Latein lehrenden Schulen, für die es bestimmt ist, eine gute Aufnahme finden wird. Eine nicht zu unterschätzende gute Eigenschaft dieses Werkchens ist auch die, daß der Uebersetzungstext in schönem großem Druck ganz sauber gehalten ist, indem alle Nachhülfen auf den letzten Seiten des Buches (145—162) stehen. Diese Unterstützungen gelten übrigens nur den ersten 8 Uebungsstücken aus der orientalischen Geschichte, auf Nr. 1 und 8 bezog sich unsere Untersuchung; die anderen 12, welche den anziehendsten Stoff aus der griechischen und römischen Geschichte bringen (aus Duruy's Hist. grecque und Hist. romaine), soll der Schüler mit Hülfe des Lehrers, oder schließlich allein bewältigen. An Druckfehlern hat Ref. wahrgenommen: S. 25 Z. 55 Komma nach „Göttern". S. 28 Z. 170 fehlt Komma nach „erhebt". Z. 182 fehlt K. nach „Gezwungen". S. 29 Z. 221 fehlt K. nach „hinderte". Z. 240 fehlt K. nach „organisirten". S. 31 Z. 295 fehlt K. nach „bezahlte". Z. 330 mußten statt wußten. S. 32 Z. 367 Steinmassen st. Steinmasse. S. 33 Z. 385 größten st. größesten. Z. 421 befinden st. befanden. S. 62 Z. 30 wiederstehen st. widerstehen. Z. 51 Trümmern st. Trümmer. S. 64 Z. 126 Komma fehlt nach „Unrecht". S. 146 oben 4 silviaticus st. silvaticus; unten 8: Parenthesen vor „drohen" und nach „sein". S. 147 zu Z. 126 Enbaumer st. —eur (oder vielleicht soll der Schüler das subst. selbst bilden). S. 149 Z. 325 st. 326. Z. 330 ff. Qnantität st. Quantität. S. 160 Nr. 8 Z. 34 ff. trois cent st. cents, destructeur de peuple st. peuples. S. 161 Z. 83 ff. sans défence st. défense. Z. 182 ff. traversion st. —sin.

Freiburg i. B., August 1879. T. Merkel,
Vorstand der höheren Bürgerschule.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 6.

Ausgegeben am 28. Juli 1880.

Stettin 1880.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

I. Abhandlungen.

Drei öffentliche Vorträge zum Besten der Sammlungen der h. Töchterschule und des Lehrerinnenseminars Zürich,

gehalten von Prof. Dr. H. Schweizer-Sidler. (Im Januar und Februar 1880.)

I.

Hochgeehrte Anwesende!

Der Gegenstand dieser Vorträge ist eine gedrängte Darstellung der Ursprünge und der Entwicklung der vergleichenden, bezw. historischen Sprachforschung, ihrer Bedeutung für culturwissenschaftliche Studien, ihres Einflusses auf die Gestaltung der Grammatik und ihrer Verwerthung beim Unterricht in antiken und modernen Sprachen.

Daß es nicht im Reiche der Möglichkeit liegt, diesen gewaltigen Stoff, von dem schon einzelne Theile ansehnliche Bände füllen, in wenigen Vorträgen in seinem ganzen Umfange zu behandeln, das ist selbstverständlich; aber das darf ich doch hoffen, daß mein Versuch nicht ein halsbrechender sei, der Versuch, durch Heraushebung charakteristischer Züge auch bei denjenigen der verehrten Anwesenden, welche noch keinerlei Wissen von diesem reichen, reizenden, echt humanem Streben so nahe liegenden Gebiete besitzen, eine fruchtbar weiter treibende Vorstellung davon zu erwecken, der Versuch ferner, meinen Herzenswunsch, daß dem Unterrichte in mindestens einer antiken Sprache durch eine in der Sprachvergleichung heimische Lehrkraft Einlaß in die höhere Töchterschule gewährt werde, bei bisher Gleichgiltigen, bei Zweifelnden, bei Gegnerischen zu rechtfertigen.

Wir unterlassen es, Ihnen die Träume über Sprache und Sprachenverhältniß, wie sie frühere Jahrhunderte geträumt haben und wie sie theilweise noch in unser Jahrhundert hineinragen, vorzuführen und einzelne neben und unter jenen Träumen auftauchende gesunde Anschauungen, wie sie etwa von dem großen Denker Leibniz ausgegangen sind, aber immer noch nicht zu dem schon damals erreichbaren Ziele führten, zu analysiren. Das muß ich mir versagen, so bedeutsam auch dieses Ringen, dieses Zweifeln und Tasten in der Geschichte des Wissens ist,

so sehr die Schilderung des Gegensatzes dazu beitragen müßte, unsern Gegenstand in schärfere Beleuchtung zu stellen. So viel dürfen wir ohne Anmaßung behaupten, daß echt historischer Sinn in der Sprachforschung fehlte, daß von einer gerechten Würdigung der Sprache nicht die Rede sein konnte, so lange Griechisch und Lateinisch allein als die classischen Sprachen galten und ein so hervorragender Philologe, wie Fr. A. Wolff, in seinen früheren Vorlesungen über Encyklopädie der Philologie selbst das Deutsche ein barbarisches Idiom schalt. Es fehlte eine sichere Scheidung und Erkenntniß der Wortformen, und mit Recht spottete der witzige Voltaire über die Etymologie und die Etymologen, denen auf die Consonanten wenig, auf die Vocale nichts ankomme: von einer physiologischen und historischen Entwicklung der Laute, wie sie auf sicheren Gesetzen beruht, hatten die gelehrtesten Grammatiker keine Ahnung. Woher nun die Lösung des Bannes? Welches sind die Ursprünge der jüngsten der Wissenschaften? Einmal kommt unzweifelhaft ein wesentlicher Anstoß der schönen Bewegung von der Kenntniß und Erkenntniß der Sanskritâsprache her. Hat auch die Sanskritâ gegenüber einer älteren Stufe der Indersprache, wie sich später gezeigt hat, schon viel von frischem Leben eingebüßt, immer war sie doch noch so voll von ursprünglichen Gestalten wie keine andere der bisher gekannten Sprachen, und die Art der Analyse, wie sie ihr durch die Nationalgrammatiker zu Theil geworden ist, mußte ihre Bedeutsamkeit erhöhen. Es wird hier am Platze sein, den Namen Sanskritâ zu erklären und das Volk zu bestimmen, welchem sie eignet. Sanskritam (geschlechtlos) oder Sanskritâ (weiblich) heißt nicht etwa, wie noch in den dreißiger Jahren zuweilen oberflächlich gedeutet wurde, sanctum scriptum oder sancta scripta (heilige Schrift), sondern die „zugerüstete, richtige, gebildete", bezw. die durch die Arbeit der inländischen Grammatiker und durch litterarische Uebung aus einem freien Dialekte heraus gestaltete und geregelte Sprache," Sanskritâ im Gegensatze gegen Prâkritâ „die natürliche" oder Vulgärsprache, welche in verschiedene Dialekte zerfällt, von denen einige selbst wieder litterarisch verwendet worden sind. (Anm. [1]). Die Sanskritâ oder das Sanskrit nimmt also in Indien eine ähnliche Stellung ein und ist in ähnlicher Weise entstanden, wie unsre neuhochdeutsche Schriftsprache, nimmt heute noch als Gelehrtensprache in Indien eine ähnliche Stellung ein, wie sie das Latein in Europa bis in unser Jahrhundert hinein behauptet hat. Sie ist eine Sprache

der arischen Inder, d. h. derjenigen Abtheilung der Arier, welche, wie jetzt meist noch angenommen wird, von den Ebenen Hoch-Irans ausgehend, durch das Penjab, d. h. durch das große Fünfstromland, nach Vorderindien vorgedrungen ist und die ganz verschiedenartigen und verschiedensprachigen Ureinwohner theils zurückgedrängt, theils geknechtet hat. Die Bezeichnung arische Inder oder Inder, die Arier sind, erinnert Sie, v. A., sofort an das Ario, welches Sie im Geschichtsunterricht in persischen Namen, wie Ariobarzanes „der edle Thaten übt" erklingen hörten, sie erinnert Sie an Eran oder Iran, das Perserland und an die Eranier oder Iranier, das Perservolk; und nach in neuester Zeit schärfer begründeter Forschung[2]) erscheint es nicht mehr zu kühn und zu phantastisch, auch den Namen der Iren und Irlands hierher zu stellen. Der Name arische Inder bezeichnet uns demnach einen Zweig eines edlen Stammes, der sich über einen großen Theil Asiens und Europas ausbreitete. Die Arier sind dieselben, welche wir später als Indogermanen oder Indoeuropäer bestimmt finden. Das Wort Arier dürfte, wie unser Deutsch, eigentlich die Heimischen bedeuten. — Ich muß den lebhaften Wunsch unterdrücken Ihnen in vollerer Zeichnung die Nationen und Männer vorzuführen, welche ein umfangreicheres Material der Sanskritlitteratur — diese ist außerordentlich ausgedehnt und umfaßt alle Gebiete des Wissens und alle Gattungen der Poesie — für Europa beschafft haben, muß es mir versagen die herrliche Wirksamkeit des gelehrten und genialen W. Jones und Colebrooke's, des Mannes von unerschütterlicher Autorität, zu schildern, so anmuthig und des Menschen Herz erfreuend das sein müßte. Die indischen Studien waren gegen Ende des 18. Jahrhunderts schon zu schöner Blüthe gekommen; ein goldenes Feld war offen gelegt, möglicher Weise hätte es aber nur fruchtbar werden können für die Erkenntniß des zu einer gewissen Zeit treibenden Geisteslebens eines allerdings hochbedeutsamen Theiles der östlichen Welt, aber sein Anbau hätte auf ähnliche Weise beschränkt bleiben können, als der ja immerhin so preiswürdige Anbau der Felder von Hellas und Rom, wäre nicht ein tieferer und weiterer historischer und philosophischer Sinn lebendig hinzugetreten und entgegengekommen, um einer neuen Wissenschaft das Werde! zuzuraunen. Schon im Jahre 1765 hatte der scharfsinnige Jesuit Coerdoux größere Arbeiten an die Pariser Akademie eingesandt, in welchen er auf die unläugbare Verwandtschaft von Sanskritwörtern und

Sanskritformen nicht nur mit griechischen und lateinischen, auch mit slavischen und germanischen hinwies: zum gerechten Verdrusse heutiger hervorragender Sprachforscher Frankreichs, wie von Bréal, ließ die Akademie die Arbeiten unbeachtet, und ähnliche Beobachtungen früherer und späterer Denker verschiedener Nationen führten schließlich nur so weit, daß ein weit verzweigter Stamm angenommen, daß für ihn der Name der Indogermanen — Indien das östlichste, Germanien das westlichste Glied — geschaffen wurde. Aber einem deutschen Forscher war es vorbehalten, die Bahn der vergleichenden historischen Sprachforschung in weiterem Sinne zu brechen. An der Spitze der neuen wissenschaftlichen heute zu staunenswerthem Umfange gediehenen Entwicklung steht ein kleines Buch, betitelt: das Conjugationssystem der Sanskritsprache, verglichen mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache, von Franz Bopp, Frankfurt a. M. 1816. Bopp's stilles Ringen und Streben von der Schule und seinem Aufenthalte in Paris an bis zur Vollendung seiner Studien und Arbeiten — er bekleidete seit dem Jahre 1821 eine Professur in Berlin, deren Stiftung wesentlich W. von Humboldt veranlaßt hatte, und war Mitglied der preußischen Akademie — hat der oben genannte M. Bréal in der Einleitung zu seiner trefflichen französischen Bearbeitung von Bopps vergleichender Grammatik mit warmer Liebe geschildert. Bopp sah mit genialem Blicke, daß zur Erkenntniß einer Sprache und ihres Verhältnisses zu andern Sprachen allererst ihr grammatischer Organismus geprüft werden müsse und daß man erst nach Erkenntniß dieses Baues zur Vergleichung von Wörtern, von Stamm und Wurzel des Wortes vordringen dürfe. Der Organismus der von ihm verglichenen Sprachen war derselbe, es lagen aber zugleich verschiedene Phasen der Entwicklung vor: es war der Grund zur historischen Sprachforschung gelegt! War dieser Grund gelegt, so weitete sich nun mehr und mehr nach außen das Gebiet diesfälliger Wirksamkeit, des zu vergleichenden Sprachstoffes, nach innen schärfte und klärte sich die Methode, und da die sichere Ausscheidung eines andern zweiten mächtigen Sprachstammes neben dem semitischen auch nach den andern Seiten hin volleres Licht warf, gestaltete sich über dem ausgelegten historischen Material eine philosophierende Forschung, gesunder und wahrer, als sie je vorher gewesen, oder als sie je ohne den wohlgefügten Grund gesichteten Materials irgend einer philosophischen Schule es werden wird.

Es weitete sich das Gebiet des zu vergleichenden Sprachstoffes. Eine der wesentlichsten Erweiterungen auf asiatischem Boden war auch in dieser Richtung das Bekanntwerden der Veden, besonders des umfassenden Rigveda, des „Liederveda", der in so manchen Beziehungen unschätzbaren ältesten Urkunde des indogermanischen Stammes. Die Erforschung der zum Theil wohl bis gegen zwei Jahrtausende vor Christus zurückreichenden Lieder und der an diese sich anreihenden sprachliche und gedankliche Uebergangsstufen bekundenden Litteratur ist heute, wir dürfen es sagen, namentlich durch deutsche Arbeit so weit gediehen, daß uns über diesen gewaltigen Stoff treffliche Wörterbücher und grammatische Lehrbücher vorliegen und wir seine Gestaltung scharf zu durchschauen vermögen.[5]) Die Vedensprache ist ein unerschöpflicher Born: liegt auch hier schon die erste Bildung der indogermanischen Sprache weit, weit zurück, frisch und wunderbar reich sind doch noch die Blüthen, noch verräth sich laut und vernehmlich die Lust am Herausgestalten der im Innern lebendigen Sprachanschauungen. Wie springen uns da Formen um Formen zum Ausdruck von Zeitstufen und Zeitarten, davon, ob eine Handlung gesollt oder gewollt, gewünscht oder geboten werde, entgegen, ein unter dem Betonungsgesetz stehender Wandel der Stämme, reiche und doch nicht überreiche Bezeichnung der grammatischen und localen Beziehungen in der Bildung und Beugung des Nomens, eine überraschende Fülle von synonymen Bildern der Gegenstände und Thätigkeiten — Synonyme, welche ja immer wieder nur nach anderen Merkmalen das Ganze benennen.[6]) Die nähere Kenntniß der Vedensprache mußte die Erkenntniß der geschichtlich emportauchenden Gestalten des gesammten Stammes ganz außerordentlich fördern. Ueber die andern recht umfangreichen Publikationen aus und in Indien aus neuerer und neuester Zeit müssen wir leider hinweggehen.

Wohl hatte Anquetil Duperron, dessen Eifer im Oriente zu suchen unsägliche Schwierigkeiten überwunden hat, die Ueberreste der heiligen Litteratur der Ostperser, die Ueberreste des Avesta — denn Zendavesta ist ein irreführender Name — nach Paris gebracht, aber eine sichere Deutung und Uebersetzung ist im Grunde doch erst durch die methodische Vergleichung der in diesen Büchern fortlebenden altbaktrischen Sprache mit der Veden- und Sanskritsprache ermöglicht worden.[7]) Todte Zeichen waren die Keile geworden, in welchen die Perserkönige von Kyros an zu ewig dauernder Ueberlieferung ihre Ordnungen

und Thaten hatten in Stein graben lassen. Den Theil der Keilinschriften, welcher altpersische Sprache — westpersische — enthält, gründlich zu entziffern konnte wesentlich nur durch Vergleichung des neuen Fundes mit den übrigen arischen Dialekten — dem Indischen und dem Ostpersischen — gelingen. [8]) Und im Ost- und Westpersischen war nun eine bedeutsame Stufe der geschichtlichen Entfaltung des Indogermanischen nach vorn und rückwärts gewonnen. Bopp u. a. hatten längst im Armenischen einen Zweig des Indogermanischen erkannt und Bopp verwerthete das Armenische in seiner vergleichenden Grammatik. Aber erst in neuerer und neuester Zeit enthüllten sich die armenischen Lautgesetze vollständiger und wurde u. a. hier eine der germanischen auffallend ähnliche Lautverschiebung schärfer nachgewiesen. Es ist gelungen, die Stellung des Armenischen zu den Schwestern klar und fest zu bestimmen, und ist in ihm ein eigenthümliches Glied, ein Mittelglied zwischen Asien und Europa, gefunden. [9])

Näher bekannt geworden ist auch die Sprache der Albanesen und gemeiniglich wird auch sie als indogermanisch bezeichnet; daß aber in ihr verschiedene Ablagerungen sich finden und ihre wirkliche Erkenntniß noch nicht voll gediehen sei, das hat der größte Sprachforscher Italiens, einer der hervorragendsten Sprachforscher überhaupt, Ascoli in Mailand, fein und scharf nachgewiesen. Reiches inschriftliches Material wurde in der Neuzeit auf hellenischem Boden gefunden oder längst gefundenes wurde erst jetzt gehörig gesichtet und methodisch geprüft, und die sprachlichen Varietäten treten erst jetzt in die rechte Ordnung. — Für die Geschichte des Lateinischen sind die neuen Inschriftensammlungen eine unvergleichliche Quelle. An sie schlossen sich gründliche Forschungen einer ansehnlichen Reihe deutscher Gelehrter an, an deren Spitze Fr. Ritschl steht, und die Physiognomie der lateinischen Laut- und Formenlehre ist nun eine völlig umgestaltete. Die ehrwürdigen Denkmale der Umbrer und Samniten und ihrer Ausläufer sprechen deutlich zu uns, seit die vergleichende Methode an sie angelegt worden ist. Wir sind so glücklich auf diesem Felde ausgezeichnete Arbeiten deutscher, französischer und russischer Forscher verzeichnen zu können. [10]) Dunkel und unheimlich waren einst die Idiome der weltdurchstürmenden Kelten, und lange wollte es nicht gelingen, ihre Absonderlichkeiten aufzuhellen und sie in die sprachliche Entwickelung sicher einzureihen: heute stehen sie als leicht und sicher in die Kette des Indogermanischen sich einfügendes Sprachglied da. [11])

Aber jetzt ist es Zeit auch anderer Schöpfungen zu gedenken, welche mit vergleichender historischer Methode unternommen und zunächst weniger unmittelbar von der vom Sanskrit ausgegangenen Anregung beeinflußt, die historische Sprachforschung überhaupt mächtig gefördert und ihren Stoff wunderbar bereichert haben. Keine Sprache läßt sich durch so viele örtliche und zeitliche Stufen einer nicht durch Fremdes übertünchten und verderbten Entwicklung verfolgen wie das Deutsche im weitesten Sinne des Wortes. Das Ostgermanische tritt uns schon im vierten Jahrhundert in der Bibelübersetzung des Gotenbischofes Wulfila entgegen; in eine nicht so gar viel jüngere Zeit führen uns die ältesten Runeninschriften des Nordens, und seine Sprache und diejenige des Westens, die Sprache der Friesen, Sachsen, Franken und der Oberdeutschen können wir zum Theil in umfänglichen und in manigfaltigen Schriftdenkmalen und in der Rede des Volkes bis auf heute in freudiger Entwicklung schauen. Jakob Grimm hat in begeistert schaffender Liebe für alles Heimische das Riesenwerk unternommen und siegreich durchgeführt, alle diese Aeußerungen des deutschen Geistes in großartiger Fülle zu sammeln und einen Bau aufgerichtet, vor welchem noch unsre Nachkommen, wenn sie nicht allem Idealen abgekehrt sein werden, in heiligem Staunen versunken stehen müssen. Im Leben einer großen Familie hat Grimm auch das Leben des Stammes gezeichnet. In der später entworfenen Geschichte der deutschen Sprache aber steht der Altmeister mitten in umfassenden indogermanischen Forschungen. Vieles, sehr vieles hat die neuere und neueste Forschung auf diesem Felde weiter ausgebaut und fester bestimmt und sicherer erklärt; die aber die Tüchtigsten auf dem Gebiete waren und sind, sie haben immer den Meister, welcher den breiten Grund gelegt hat, mit gerechtem Lobe erhoben. Aber auch ein anderer gewaltiger Ast breitet sich in reicher Verzweigung in der Nachbarschaft des deutschen aus, wir meinen den litauisch-slavischen. Das Litauische ist heute noch von großer Alterthümlichkeit, das Slavische liegt uns in langer, reicher und manigfacher Entwicklung vor. Auch die slavischen Sprachen und das Litauisch-Lettische sind jetzt bis auf einen hohen Grad in ihrer Eigenthümlichkeit erkannt, und ihr Verhältniß zu den Verwandten und unter sich ist Dank der vergleichenden Methode sicher bestimmt. Früheren Forschungen wie denjenigen von Dobrowsky u. a. folgten in neuerer Zeit eine ansehnliche Reihe prächtiger Arbeiten von Deutschen und Slaven, und von Miklosich in

Wien besitzen wir heute eine vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen. Mehr und mehr wurde und wird zumal von scharfsinnigen deutschen Forschern, von denen wir nur Schleicher, Leskien und Joh. Schmidt nennen wollen, denen wir den Italiener Ascoli anreihen, die hohe Bedeutsamkeit dieser Sprachfamilie für die tiefere Kunde des indogermanischen Sprachbaues und seiner Weiterentwicklung gewürdigt. Mit dem Griechischen hat die Familie nur theilweise in anderer Richtung das gemein, daß sie beide asiatisch-europäisch heißen dürfen. Der liebenswürdige und echt bescheidene Bonner Professor Fr. Diez versucht uns mit Erfolg ein Gemälde zu entwerfen von dem üppig wuchernden Pflanzengestrüppe, welches sich um die Wurzeln des ehrwürdigen römischen Sprachbaumes so wirksam angesetzt hat und läßt uns in den sogenannten romanischen oder neulateinischen Sprachen verschiedene eigenartige Triebe moderner Entwicklung im Verhältnisse zu ihrer gemeinsamen Mutter und unter sich erkennen. Vorher, im Jahre 1821 war in Paris la Grammaire comparée des langues de l'Europe latine de Raynouard erschienen. Diezens vergleichende Grammatik der romanischen Sprachen ist zum Ausgangspunkte von außerordentlich umfangreichen Studien geworden, deren Pflege treffliche Kräfte der romanischen Länder, namentlich Frankreichs und Italiens, nicht minder aber Deutschlands sich eifrig zugewendet haben.

Die Grundtypen der indogermanischen Sprachen wurden vergleichend zusammengestellt von Bopp in seiner vergleichenden Grammatik und von Schleicher in seinem Compendium der indogermanischen Grammatik, ein vielbändiges indogermanisches Wurzelwörterbuch schuf Pott, ein indogermanisches Wörterbuch ist aus Ficks Händen hervorgegangen. Inzwischen wird freilich auf Sondergebieten unter allgemeinen Gesichtspunkten in Zeitschriften und in besonderen oft recht umfangreichen Büchern so kräftig fortgearbeitet, daß solche zusammenfassende Werke nach einigen Jahren in vielfachen Beziehungen umgestaltet werden müssen. Mit wahrer Sehnsucht warten wir heute auf die Neubearbeitung des Schleicherschen Compendiums durch Joh. Schmidt.

Neben und über dem in seiner historischen Entwicklung ausgelegten und bestimmten Material gestaltete sich eine neue philosophierende Anschauungsweise. Wir dürfen W. von Humboldt den Begründer einer neuen Sprachphilosophie nennen. Von den Sprachvergleichern wurden die grammatischen Formen der indogermanischen Sprache und

Sprachen — denn nur von diesen reden wir — an sich und im Gegensatz gegen andere Sprachstämme schärfer geprüft und ihr weiterer Wandel charakterisiert, die Forschung wurde vom in der Rede lebendigen Worte mehr und mehr auf Wurzel- und Stammbildung ausgedehnt, in neuerer und neuester Zeit wurde ganz besonders die ursprüngliche indogermanische Lautgestaltung näher erforscht, und es wurden Gesetze des Lautwandels entdeckt, deren Erkenntniß unlösbar scheinende Räthsel glücklich gelöst hat. W. von Humboldt wendete eine bewundernswerthe Hoheit und Weite des Geistes und eine gewaltige Sprachenkunde auf, um zu erforschen, wie die verschiedenen Sprachstämme und Familien zu dem der Menschenseele inwohnenden Sprachvermögen sich verhalten, und versuchte auch dieses aus psychologischen Grundlagen zu erklären, ein Versuch, dem nach Humboldt besonders Steinthal seine Zeit und Kraft widmete. Die Frage nach dem Ursprunge der Sprache konnte nun in ganz anderer Weise, als wie es in Herders Preisschrift geschehen war, gestellt und beantwortet, es konnte nun eine wesenhafte Classification der Sprachen überhaupt aufgestellt werden. Doch letztere Forschungen, ihre Entwicklung, die Gegensätze, welche sich da aufthaten, besonders des gelehrten und scharfsinnigen Amerikaners Whitney Kritik und die Antikritik verfolgen wir nicht weiter; was ist durch die erstere, die sprachvergleichende Forschung auf indogermanischem Gebiet gewonnen? Die wohlgegliederte, in allen ihren Theilen lebendige Einheit eines mächtigen Sprach- und Völkerstammes, welcher sich vom fernen Osten Asiens bis zum fernsten Westen Europas erstreckt: dort gehören ihm die lange Zeit ein Ganzes bildenden arischen Inder und Perser mit all ihren Ausläufern an, ferner die Armenier, hier gehören ihm an die Hellenen, der beste Theil der Italer, wohl auch die Albanesen, die Slaven, die Germanen, die Kelten: diejenigen Völker, welche in geschichtlicher Zeit am nachhaltigsten auf die Weltgestaltung eingewirkt haben. Ihre Sprachen sind Schwestern und keine von ihnen darf sich rühmen die Mutter der übrigen zu sein, womit natürlich nicht geleugnet wird, daß die eine noch reicher mit dem alten Erbe ausgestattet oder feiner und schöner ausgestattet sei als andere. Es war ein einfältiger Tadel, wenn man äußerte, wir lassen die hochbegabten Hellenen bei den Brahmanen in die Schule gehen, wo wir hellenische Wörter und Formen durch die Vergleichung mit indischen bestimmen. Und was ist nun das Charakteristische des gesammten Sprachstammes? Er ist im schönsten und besten Sinne

des Wortes flexivisch, eine Bezeichnung, welche W. von Humboldt in seinem Werke über die Kawisprache so tief begründet hat. Die Wortkategorien sind scharf geschieden und werden durch formale Suffixe bezeichnet, welche mit bedeutenden oder bedeutsamen Theilen, die eine concrete Einzelanschauung enthalten, Stämmen und Wurzeln, innig zusammengefügt, mit ihnen eine schöne, klare Einheit bilden: unter dem Einflusse des Worttones schwillt oder sinkt der Vocalismus der Wurzel. Diese Einheit ermöglicht scharfe Worttrennung. Reiche Wortbildung unter allgemeinen Formen macht die Sprache unendlicher Ausbildung fähig. Es mag sein, was unser gelehrte und scharfsinnige Freund Ascoli reichlich zu begründen versucht hat, es mag sein, daß in einer der eigentlichen Flexionsperiode vorausgehenden Zeit Indogermanen und Semiten ein Ganzes bildeten; von dieser Zeit an aber sind diese Stämme unvereinbar geschieden. Auf eine Erörterung der Frage nach dem sog. Stammbaum, welche, seit Joh. Schmidt hier einer andern Anschauung ihr Recht zu schaffen suchte, vielfach behandelt wurde, lasse ich mich nicht ein, ich rede lieber in Beispielen davon, wie nach Erkenntniß des Gemeinsamen die einzelnen Glieder erst ihre wahre Bedeutung und Stellung, ihr eigenes und eigenthümliches Leben gewonnen haben.

Die Vedensprache, die älteste uns erscheinende Phase indogermanischer Sprache, bietet uns unläugbar auch die üppigsten und beweglichsten Gestalten, zeigt uns im Ganzen — und das ist für die Deutung einer Menge von Erscheinungen der übrigen Phasen von hoher Wichtigkeit geworden — auch die ursprüngliche indogermanische Betonung. Die Hellenen sind nun allerdings nicht mehr die Sprachschöpfer von Gottes Gnaden, sie sind ein Zweig eines großen Stammes, sie haben ein reiches, herrliches Erbe mitgebracht. Aber durch die Vergleichung — und damit dürfen selbst Philologen alten Schlages zufrieden sein — durch die Vergleichung offenbart sich auch auf diesem Gebiete der feinsten Aeußerung des Seelenlebens ein wunderbar durchdringender Geist und ein nicht minder wunderbar gestaltender Schönheitssinn dieses Volkes. Die Hellenen haben das große Erbe fast in ganzer Fülle verwendet, sie haben die Lautwelt plastisch ausgebaut, die Formen vergeistigt und vertieft, in der Fülle und im schönen inneren Maaß der zusammengesetzten Wörter darf mit dem Griechischen nur etwa das Deutsche verglichen werden. Das Schaffen der Hellenen dürfte uns am klarsten in den Arbeiten von G. Curtius entgegentreten.

Die italischen Sprachen und mit dem Lateinischen seine Kinder, die romanischen, sind durch die Vergleichung vom Banne gelöst worden. Es gilt heute der Satz nicht mehr, die lateinische Sprache sei eine schöne Tochter der schöneren griechischen Mutter, oder sie sei aus griechischen und barbarischen Elementen künstlich gemischt. Neben energischer Neubildung, in welcher hie und da das Latein mehr als die übrigen italischen indogermanischen Sprachen seltsam mit dem Keltischen stimmt, neben mächtigen Wirkungen der Analogie treffen wir auf Schichten grauer Vorzeit. Die verschiedenen Ablagerungen, welche uns hier von den einzelnen Lauten an bis zum großen ganzen Formenbau vorliegen, lassen uns auf große Revolutionen schließen, auf ein eigenthümliches Ringen vom Antiken zum Modernen. Wir dürfen es doch sagen, daß das Deutsche erst unter diesem neuen Gesichtspunkte volle Klarheit gewonnen habe, und unsere heutigen Germanisten verfahren in ihren grammatischen Forschungen sämmtlich sprachvergleichend. Hier betrachten wir das Deutsche nur in seiner ältesten Phase. Auch es hat ja vieles vom alten Erbe aufgegeben, aber was es behalten, das schien es uns immer mit wunderbarer Consequenz behalten zu haben, so daß wir oft aus ihm eher als aus dem Griechischen Rückschlüsse auf das alte Stammgut machen dürfen. Wir weisen nur auf den sog. Ablaut in der starken Conjugation hin, in welchem noch das uralte Betonungsgesetz nachwirkt, wir weisen hin auf die Abstufung, die es auch in seiner Declination der Nominalstämme zeigt. Daneben treffen wir hier, wie im Armenischen, wieder durchschlagend eine eigenthümliche Lautbewegung auf dem Gebiete der Consonanten, und immer klarer hervortretende Auslautsgesetze lassen uns ohne allzugroße Schwierigkeit ursprüngliche Gestalten hervorzaubern.

Anmerkungen. [1]) Prakrit im weiteren Sinne ist auch die Palisprache, die heilige Sprache der Buddhisten. Dann erinnern wir an die Prakritpartien im indischen Drama. Ueber Prakrit im Allgemeinen vergl. des trefflichen Schotten Muir Sanskrittexts Vol. II. (Die fünf Bände der S. t. verdienten eine deutsche Bearbeitung in vollem Maße.)

[2]) Schon Pictet wollte Arier und Iren zusammenbringen, genauer begründet ist diese Zusammenstellung von dem talentvollen und vielseitigen jungen Gelehrten H. Zimmer in Bezzenbergers Beiträgen 3, 137 ff.

[4]) Die Geschichte der Vedastudien ist am einfachsten und klarsten dargelegt von dem Amerikaner Whitney im 1. Theil seiner Oriental and linguistic studies. S. 2 ff.

[5]) Vor allem ist zu nennen das nicht genug zu preisende so umfassende

Sanskritwörterbuch von Böhtlingk und Roth, dessen vedischen Theil vorzüglich letzterer bearbeitet hat. Dann folgt Graßmanns treffliches und ins Einzelste eingehendes Wörterbuch zum Rigveda, und vorausgegangen war Benfeys Glossar zum Samaveda. Größere Vorarbeiten zu einer Vedagrammatik lieferte derselbe Benfey in seiner ausführlichen Sanskritgrammatik und in einzelnen Abhandlungen, die Vedagrammatik ist aber auch in der jüngst erschienenen äußerst klaren und instructiven Sanskritgrammatik von Whitney vertreten, und ein wichtiger Theil derselben ist von Delbrück behandelt worden.

[6]) Eine Reihe von oft merkwürdig reichen Synonymen stellten schon alte indische Grammatiker zusammen. Vgl. Roths Niructa.

[7]) Auch über die Avestastudien hat Whitney in dem schon citierten Buche S. 149 ff. gehandelt und auf S. 176 ff. mit größtem Rechte ein herrliches Lob von E. Burnouf angestimmt.

[8]) Ueber die Geschichte der Entzifferung und Deutung der altpersischen Keilinschriften besitzen wir ein instructives Buch des um die iranische Philologie hochverdienten Prof. Spiegel in Erlangen.

[9]) Unläugbar hat sich in neuester Zeit um das Armenische in besonders hohem Grade Hübschmann in Straßburg verdient gemacht.

[10]) Zunächst sind hier zu erwähnen Aufrecht und Kirchhoff (die Herausgeber der umbrischen Sprachdenkmäler), Mommsen (unteritalische Dialekte). Dann betheiligten sich Corssen, Bugge u. a. sehr lebhaft an diesen Studien. Aus neuester Zeit sind besonders für das Umbrische Bréal und Bücheler, für das Oscische außer ihnen der Moskauer Professor Zwatieff zu nennen.

[11]) Außer den früheren Forschern auf diesem Felde Pictet und Bopp führen wir Zeuß, Ebel, Windisch, Stokes, Rhys, Nigra und Ascoli an. Eine Revue celtique erscheint in Paris unter der kundigen Leitung von M. M. Gaidoz.

II.

In meinem ersten Vortrage versuchte ich es, Ihnen durch Hervorhebung charakteristischer Züge in großen Strichen ein Bild von den Ursprüngen und der Entwicklung der vergleichenden Sprachforschung auf indogermanischem Gebiete zu zeichnen. Ich hoffe, daß es mir gelungen ist, die auf diesem Felde geleistete Arbeit und ihre Errungenschaft wenigstens so weit und so klar Ihnen vorzuführen, daß ein guter Theil der verehrten Anwesenden eine fruchtbare weiter treibende Vorstellung davon gewonnen hat.

Durch methodische Sprachvergleichung ist es also gelungen, einen großen edlen Menschenstamm zu umgrenzen und ihn in seiner lebendigen organischen Gliederung darzustellen. Gewiß ist diese Erkenntniß zunächst bedeutsam für die weitere vertiefte Erkenntniß eines reichen Sprachlebens in seiner Laut- und Formenbildung, und es kann nicht

anders sein, durch die richtige Zusammenstellung des Verwandten muß uns vielfach die Grundanschauung, welche in Wurzel und Stamm und Wortbildung verhüllt liegt, enthüllt werden. Diesen Einfluß der vergleichenden Sprachforschung auf die Gestaltung der Grammatik werden wir in einem dritten Vortrage zu erörtern versuchen. Es kann aber die historische Sprachforschung und die dadurch gewonnene sichere Kunde der Einheit des sogenannten indogermanischen Stammes ferner nicht ohne Bedeutung für alle culturgeschichtlichen Studien sein, und dafür wollen wir heute einige beweisende Beispiele aus dem Gebiete der Mythologie, der Familiensitte und des Familienrechtes vorführen. Auch bei diesen Beispielen ziehen wir wesentlich die Sprache, das Mittel der Erkenntniß der großen Einheit, zu Rathe.

Neben der speziellen vergleichenden Sprachforschung hat sich, vielfach mit derselben sich berührend und von ihr ausgegangen, eine vergleichende Mythologie gebildet und ist heute ebenfalls schon zu schönen Resultaten gelangt. Auch auf diesem Felde ist, wie besonders Mannhardt und Roscher es nachdrücklich betont haben, nicht minder wichtig als das Gemeinsame die liebende Beachtung und scharfe Betrachtung dessen, was die Sondervölker des Stammes besonders gestaltet haben. Wie auf dem Gebiete der Sprache die Hellenen fast Vollendetes geschaffen haben, so offenbart sich ihr Geist und ihr Schönheitssinn auch auf demjenigen der Mythologie in wunderbarer Kraft. Die Vergleichung aber der griechischen Mythologie mit der indischen und germanischen, wie sie zuerst von A. Kuhn, M. Müller, Schwartz u. a., in neuerer Zeit von Roscher, Förster u. a. geübt worden ist, hat das unumstößliche Resultat ergeben, daß selbst so fein und geistig gewordene Götter, wie Zeus, Apollo, Athene, aus einfachen Naturanschauungen hervorgegangen sind, gerade wie die sprachlichen Ausdrücke für Denken und Fühlen, für Glauben und Hoffen und Wollen auf sinnlichere Unterlage führen. Welches freilich diese Naturanschauungen waren, das ist nicht allenthalben bis zur Evidenz bestimmt, und eine gewisse Einseitigkeit läßt sich bei manchen Forschern nicht leugnen und fordert zu sorgfältiger Kritik auf. Klare Beispiele von Ursprung und Entwicklung liegen in Zeus, Athene, Hermes, Mars und andern vor. Wir wählen zu einer kurzen Erörterung Zeus. Daß skr. Dyaûs und griechisches Ζεύς sogar im wechselnden Accente des Nominativs und Vocativs stimmen, hat längst Benfey bemerkt. Daß ungeachtet der scheinbaren Vocaldifferenz

Dyaus, *Ζεύς*, Jov in Jüppiter, germanisches Tiu, oberdeutsches Ziu derselbe Name seien, läßt sich mindestens so scharf beweisen, wie daß 2 × 2 = 4 ist. Gewiß ist das Wort indogermanisch, gewiß der Gott ein indogermanischer Gott. Sogar die Zubenennung Vater ist uralte Ueberlieferung. An Zeus nun können wir sondervölkisches Gestalten sinnigster Art verfolgen. Indisches dyaus bedeutet zunächst den „stralenden, leuchtenden", den Tag (dies) und den Himmel, der anderwärts vielmehr der deckende heißt. Persönlicher gedacht oder angeschaut erscheint Dyaus in den Veden mit der Mutter Erde, mit der Prĭthivî, d. h. der großen Breite verbunden, wie bei den Hellenen der Name einer alten Gemahlin des Zeus, der *Δημήτηρ*, schließlich nichts anderes als Mutter Erde bedeuten kann. Allen Zweifel an dieser Deutung hat jüngst J. Schmidt demjenigen, der hören und sehen will, gründlich benommen. Dyaus und Prĭthivî werden in alten Vedenliedern als die Schöpfer und Förderer von allem, als die Schöpfer von Menschen und Göttern gepriesen und ihnen wohl auch so schöne ethische Beinamen, wie „die heilig gesinnten", beigelegt. Aber allmählich tritt der indische Dyaus pitâ zurück gegen Varuṇa, den Umkreisenden, welcher an Würde und Erhabenheit nicht hinter Jehovah zurücksteht,[1]) gegen Varuṇa, welchem im Griechischen der dort früh verdunkelte *Οὐρανός* entspricht; er tritt zurück gegen den mächtigen und glänzenden Walter im Luftreiche, den früh zum Nationalgott der Inder gewordenen Indra. Bei den Hellenen aber gestaltet sich *Ζεύς* aus und neben dem Naturgotte nach und nach zum Gott jedes geistigen Seins, zur Quelle und zum großen Wächter alles Rechtes und alles Rechten. Der hellenische Zeus ist vielfach dargestellt, uns hat immer die Zeichnung des frommen Welker tief ergriffen. Der Tiu der Germanen verblaßt bei einem Theile des Stammes wie der römische Mars, ursprünglich der glänzende Fürst des Frühlings, zum Kriegsgotte, nur nicht etwa zum Kriegsgotte im Sinne des wilden griechischen *Ἄρης*, Krieg und Kampf ist den alten Germanen ein wesentliches Lebensgebiet: zum Kriegsgotte, welchem beim Opfer und Mal der feierliche, kühne Kriegstanz oder Schwerttanz getanzt wird, von dem uns schon Tacitus berichtet, den uns Müllenhoff so gründlich und anziehend geschildert hat. Zunächst in Deutschlands Westen wird, wie das gekommen, deutet wieder Müllenhoff, es wird höchster Gott Wôdan, der in der Luft stürmende oder mild wehende Gott, in seinem tiefsten Grunde und in seinen weiter entwickelten

Eigenschaften am ehesten dem griechischen Hermes, dem Raschen und Beweglichen, vergleichbar, wie Dr. Zimmer und Roscher nachgewiesen haben. Aber es sind uns deutlich sprechende Zeichen, welche eigensinnige Gleichmacher zu verwischen umsonst sich abmühten, es sind uns deutlich sprechende Zeichen überliefert, daß zumal bei den Semnonen, den Ahnen der Alamannen und Schwaben, Tiu, später Ziu, der erhabene Himmelsgott geblieben ist, der Hauptgott des Landes, der Stifter des Volkes, vor dessen Macht sich der Sterbliche beugt und in dessen Hain er sich gebunden auf die Erde wirft. Unsere Ahnen sind Ziuvarii, d. h. Ziuverehrer, und bis auf heute wohl ist mancher Orte der Zistag, d. h. der Tag des Tiu, Ziu, wie er es einstens war, der Tag der Eheschließung geblieben. Die Zeit gestattet uns nicht, Sie, v. A., heute auf dem reizenden Felde der vergleichenden Mythologie weiter herumzuführen; ob es uns vergönnt ist, Ihnen ein anderes Mal Grundlagen und Gestaltungen der Mythologie überhaupt, lebendige Bilder des indogermanischen, des indischen, griechischen und deutschen Glaubens zu zeichnen, und ob ich es dann vermöge, die oberflächliche Malerei wälscher Institute zu verwischen, das steht dahin; heute begleiten Sie mich mit freundlicher Theilnahme auf ein anderes Gebiet der Culturgeschichte, das uns allen so nahe liegt, auf ein Gebiet, welches trotz aller Verflachungs- und Lösungsgelüste seine hohe Geltung bewahren muß, auf das Gebiet der Familie oder, sagen wir es lieber deutsch, der Sippe. Wir dürfen wohl den Satz aufstellen, daß die Ehe mit Einem Weibe, die Monogamie, ein Grundzug der indogermanischen Familie, die Ehe mit mehreren Frauen, die Polygamie, eine Ausnahme sei. Auf die Stellung der Hausfrau scheint uns schon der im Veda vorkommende Ausdruck, der Dualis patî „die beiden Herren", zu weisen; mit pati vergleichen Sie lat. poti, griechisch πότι — πόσι — „Herr, Gatte", got. fathi — in brûthsfaths „Herr der jungen Frau" und hundafaths, centurio —, es scheint auf jene Stellung hinzuweisen ved. patnî, d. h. die Herrin, Gattin, im Griechischen πότνια oder πότνα, Beinamen hehrer Göttinnen und hoher sterblicher Frauen, und daran reiht sich δέσποινα, „die Hausherrin," das Femininum zu dem bekannten δεσπότης, welchem aufs klarste ein ind. jâspatnî neben dem wirklich vorkommenden jâspati „Herr der Familie, der im Hause gebornen", entsprechen müßte, das hat J. Schmidt bis zur Evidenz bewiesen. Mit indischem jâspati stimmt genau ein slav. gospodi, russ. gospódĭ, slov. gospód, und altbulgarisch gospoda

„die Herren“ als Collectivum. Es scheint uns auf die Stellung der Hausfrau zu weisen das deutsche vrouwa, vroue, vrou, d. h. die Voranstehende, die Herrin, das weibliche neben dem männlichen got. frauja „Herr“, erhalten im althochdeutschen frô und in frôna „Herrlichkeit, Herrschaft“, wie es in Frohndienst und Frohnleichnam steckt. Aber soviel Gewicht dürfen wir nicht auf alle diese schönen, ehrenden Ausdrücke legen, daß wir meinten, die Frau sei je selbständige Herrin des Hauses und der Familie gewesen. Es erscheint hier überall ein vom männlichen Worte abgeleitetes weibliches: die Frau ist die Genossin ihres Gatten und ihres Herren, seine Gewalt ist die alleinige selbständige, durch sie ist die Frau geschützt, durch sie aber auch regiert. Nach anderen Richtungen als nach derjenigen der häuslichen Gewalt sind die durch die innigste Verbindung Vereinten verschieden benannt. Die „Niederlassung“ tritt uns in Bezeichnungen entgegen, welche von einer Wurzel ski, ksi, ki ausgehen. Im Gotischen erscheint ein heiva-frauja „Familienherr“, im Althochdeutschen ein hî(w)o „Ehemann“ und eine hî(w)a „Ehefrau“ und erscheinen beide zusammen als hî(w)un, die Ehe heißt da auch hîwî, und hîrât „die Zurüstung zur Vermählung“. Hî(w)o und hî(w)a sind im Grunde ein civis und eine civis, zwei in der Gemeinde wohnende. Auf die rechtliche Eingehung der Ehe zielen ahd. gimahalo und gimahala: es sind die feierlich in der Versammlung einander Zugesprochenen, Verlobten. Der Begriff der innigen „Verbindung“ liegt in Ausdrücken wie lat. conjux und fast schärfer noch in unserm Gatte und Gattin von einer Wurzel gad „binden, fügen, anpassen“, aus welcher auch unser gut „gefüge“ stammt. Der Gattin inniges Einssein mit dem Gatten schien uns immer am schönsten angedeutet in dem indogermanischen und indischen vidhavâ, lat. vidua, got. viduvô, „Wittwe“, das heißt (von einer W. vidh „trennen“) die vor allen andern Getrennte und Verlassene. Es wäre eine anmuthige und lohnende Aufgabe, die rechtliche und sittliche Stellung der indogermanischen Frau von der ältesten Zeit bis auf heute zu verfolgen, strenges Recht, mildere Sitte, Verhältniß von Heidenthum und Christenthum auf diesem Gebiete zu zeichnen, aber dies kann nicht dieses Ortes sein, sollen und wollen wir ja nur zeigen, wie wichtig die Sprachvergleichung für Culturgeschichte sei, für unsern Fall, wie sie uns schlagend beweise, daß schon in indogermanischer Urzeit die Familie ein geschlossenes rechtlich und sittlich bestimmtes Ganzes, ein in Haupttheilen bei den verschiedenen Zweigen

des Stammes gleichbenannt bleibendes Ganzes gewesen sei. Diesem Ganzen, der Grundlage jeglicher Ordnung, standen erhabene Götter vor, und wie schön wird im Deutschen die hohe Bedeutung der eine Familie stiftenden Verbindung mit dem Worte Ehe gekennzeichnet —: Ehe, altdeutsch êwa, die ewige Ordnung, ursprünglich der Gang, der Wandel (vgl. skr. êva von Wurzel i „ire“ gehend). Das Ganze umschließen die Ausdrücke lat. familia und das germanische sibja, sibba, sippa „Sippe“ mit voller Kraft, jenes vom alten famel „Hausbewohner“ von einem *fama „Haus, häusliche Niederlassung“, wie unsers Wissens zuerst G. Curtius es gesehen hat, ausgegangen, sibba von einem indogermanischen und indischen sabhâ Vereinigung, Versammlung, abgeleitet. Scharf und klar zeigen uns eine Anzahl gotischer Wörter, wie das älteste Recht und die älteste Pflicht in dieser Sippe sich bewegte: gasibjon „sich versöhnen“, unsibjis „ungesetzlich, übelthäterisch“, unsibjana „Ungesetzlichkeit“. Dahn hat die Macht der Sippe ausführlicher geschildert. Die Krone der Familie bilden Vater und Mutter, welche durch alle indogermanischen Idiome gleichbenannt sind. Die zu Grunde liegenden Stammformen sind patar und mâtar — wir bestimmen absichtlich den a Vocal in —tar nicht näher —. Das erstere Wort bezeichnet etymologisch denjenigen, der waltet und schützt. Die Grundanschauung des letzteren liegt uns nicht ebenso klar vor, am wahrscheinlichsten ist, daß es wie skr. jani, griechisch γυνή, germanisch quêns und quinô, ahd. chëna auf die Kinderbringerin gehe, wie von verschiedenen Sprachwurzeln aus die Eltern beiderseits die Erzeugenden heißen: γονεῖς von W. gen, parentes, aorist. Particip zu pario, got. bêrusjos von bairan „tragen“. Die Kinder sind die „Erzeugten, die Ertragenen, die Wachsenden,“ so lange sie „die Tüchtigkeit noch nicht als die Ihrigen, als Freie anerkannt hat“, ihres Rechtes wegen öfter mit denselben Namen wie Dienende und Schalke benannt. Gotisches magus von W. mah „wachsen“, woher ja auch magaths „Jungfrau, Magd“, heißt „Knabe und Knecht“. Sohn und Tochter, „der in der Familie Fortzeugende“ und „die an der Mutterbrust nährende“ sind Ausdrücke, welche fast in sämmtlichen indogermanischen Sprachen wiederkehren, deren Wurzeln su und duh (für einstiges dhugh) nur in den indischen Idiomen noch klar zu uns sprechen. Wir dürfen wohl sicher annehmen, daß ein Reflex von θυγάτηρ u. ä., daß eine Ableitung von su einstmals auch in den italischen Dialekten lebten; aber dort wurden sie verdunkelt

und eliminirt durch die Wörter filius und filia, in denen uns, wie das umbrische felio zeigt, Säuglinge entgegentreten. Jedesfalls sind demnach die Bezeichnungen für Sohn und Tochter sinnlicher, nicht ethischer Art. Bruder und Schwester werden wohl von der ältesten Zeit an als die demselben Mutterleibe entsprungenen bezeichnet, und in dem schönen Griechischen ist diese Bezeichnung des Geschwisterverhältnisses zur Eigenbezeichnung geworden; sonst aber ist, was bei den Hellenen aus tiefem Grunde einen politischen Sinn angenommen hat, sonst ist Bruder der indogermanische Ausdruck für den Sohn des Hauses in seinem Verhältnisse vor allem zur Schwester. Dieses indogermanische bhrâtar, ind. bhrâtar, lat. frater, germanisch brothar, wie inhaltschwer, welch' voller Inbegriff heiliger Rechte und Pflichten! Er ist der „Träger, Halter und Erhalter", der nach des Vaters Tode an dessen Stelle tritt, an dessen Stelle, wie uns die alten Lieder des Veda verkünden, zumal im Verhältniß zur eigenen Schwester. Eigenthümlich sinnig ist es, daß im Sanskrit der Name des Bruders im Grunde mit demjenigen des Gatten und Herren derselbe ist; heißt doch der Gatte und Herr im Sanskrit gemeiniglich bhartar und ist der bhartar der Träger im Verhältnisse zur Gattin bhâryâ. Ich kann mir es nicht versagen, hier eine Nachricht des großen römischen Geschichtschreibers Tacitus, welcher uns die erste vollere Quelle über germanisches Land und Volk geboten, anzuziehen, die Nachricht, daß bei den Germanen der Schwestersohn dem Schwesterbruder mindestens soviel gelte, als dem eigenen Vater. Er berichtet die Thatsache und führt dann einen Nebengrund dafür an. Seine eigene Sprache hätte ihm das Verhältniß, welches freilich selbst heutige Interpreten noch nicht begreifen wollen, klar stellen können: avunculus (oncle) kann doch nichts anderes bedeuten als kleiner Großvater, (avus, Großvater, neben avia, altnord. afi, Großvater, neben got. avô Großmutter; diese Wörter stammen wohl aus Wurzel av „gerne haben, lieben", so daß avus den liebenden, zärtlichen meint). Nach des Vaters Tode kommt die Tochter in den Schutz und die Gewalt des Bruders, er wird für deren Kinder ein anderer Großvater. Und wie wunderbar stimmen nun zum Lateinischen litauisches awýnas, väterlicher Oheim, altpreußisch awi—s, altbulgarisch uj, d. h. uju = avja, und wie wunderbar unser Oheim, d. h. der des Großvaters Heim, Gut besitzt. Leider ist der in allen indogermanischen Idiomen auftretende Name der Schwester — vielleicht darf auch griechisch ὄαρ in die

Reihe treten — etymologisch nicht ebenso klar, wie derjenige des Bruders; er scheint die „Zugehörige" oder „Zusammenwohnende" zu bezeichnen. Die Benennung des Vaterbruders ist in vielen indogermanischen Sprachen dieselbe; im Sanskrit pitrĭvya, griechisch πάτρως, lateinisch patruus, deutsch fataro, fatarjo, Vetter. Aber die Benennung ist bei weitem nicht so eigenthümlich, als die des Mutterbruders und geht allmählich auch auf andere Verwandtschaftsgrade über. Indogermanisch dürfen auch die Ausdrücke napât, nepos und naptî, neptis heißen, mit kleinen Abweichungen in der Form der männlichen Wörter in einzelnen Sprachen. Um so beachtenswerther ist es, daß wie die Verwandtschaftswörter auf —ar in der Declination in mehreren Sprachen genau zusammen stimmen, so Bildung und ursprüngliche Betonung von naptî sich weit verfolgen läßt. Napât und naptî bezeichnen aber eigentlich nur die Nachkommen in der Sippe, ihre bestimmte Verwendung ist nicht überall, wo sie vorkommen, dieselbe. Sskr. jāmātar, yāmātar ist derjenige, der im Hause einen neuen Stamm bildet, der Tochtermann, Gatte; griechisch γαμβρός, lat. gener sind mindestens derselben Wurzel. Schwäher und Schwieger sind uralte Ausdrücke. Ein durchgehender Name bezeichnet die Sohnesfrau, sskr. snuṣâ, griechisch νυός, lat. nurus, altbulgarisch snŭcha, altdeutsch snur (snuor, Band, ist ganz anderen Ursprungs). Wir führen hier fast anhangsweise nur noch einige Bezeichnungen auf, die auf hohes Alter Anspruch machen: εἰνάτερες, janitrices, an Brüder vermählte Frauen, altbulgarisch jętry „Gattin des Bruders". Weiter verbreitet ist ein Wort für „Mannesbruder" sskr. dēvar, besonders der jüngere Mannesbruder, δαήρ, lat. levir, ags. tâcor, althd. zeihhur, lit. d·everis, altbulgarisch dĕverĭ. Mannesschwester heißt griechisch γάλως, lat. glos, altbulgarisch zlŭva, vielleicht, wie devar eigentlich den Spielenden bezeichnen soll, so γάλως „die Heitere"? (Curtius.) Uns dünkt mit dem gelehrten und scharfsinnigen Freiburger Professor Amira, daß auch die Sprache beweise, es schließe sich die nächste indogermanische Sippe in den Gliedern Vater und Mutter, Sohn und Tochter, Bruder und Schwester und mütterlicher Oheim ab. Der sprechende indische Ausdruck prajâs, eigentlich „Nachkommen", im Sinne von „Unterthanen" bezeugt uns, wie aus der Erweiterung der Familie die erste Grundlage des Staates erwachsen ist. So lassen sich alle anderen Culturgebiete durch methodische Verwendung der vergleichenden Sprachforschung manigfach auf-

hellen: Sitte und Recht, Ackerbau und Nomadenleben und Jagd u. s. f. Sitte selbst ist, wie längst erwiesen ist, ein indogermanisches Wort, klar in seiner Bedeutung im vedischen svadhâ „eigenes Thun" (Windisch), im Griechischen ἔϑος für σFέϑος, im Got. sidu-s, althochdeutsch der situ. Manche hervorragende Forscher haben die neue Errungenschaft verwerthet, um die Anschauungen einzelner Völker auf diesen Gebieten etymologisch aufzuklären, andere besonders, um nachzuweisen, was jedes Volk selbsteigen geschaffen, was es von andern aufgenommen, was indogermanisches Stammgut sei. Es kann mir heute nicht vergönnt sein Ihnen die reichen Ergebnisse diesfälliger Arbeiten von Adalbert Kuhn, von unserm gelehrten Landsmanne, dem Genfer Adolf Pictet, dessen Buch in zweiter Auflage in drei stattlichen Bänden alle Lebensgebiete umfaßt und von den Culturhistorikern nicht ungestraft vernachlässigt wird, von Mommsen im ersten Theil seiner römischen Geschichte, von Amira, von Hehn in seinen „Hausthieren und Culturpflanzen" u. a., Ihnen die Ergebnisse so eigenartiger Forschung vorzuführen, und ich will zufrieden sein, wenn es mir gelungen ist, Ihnen im Allgemeinen die Bedeutung der Sprachvergleichung für culturgeschichtliche Studien jeder Art klar zu machen.

Anmerkung. [1]) Das Wesen des Varuna hat unsers Wissens zuerst R. Roth in den neuen Jahrbüchern für Theologie trefflich gezeichnet. Und die neueste Zeichnung wird wohl diejenige von meinem einstigen Schüler, jetzigem Collegen und Freunde Prof. Dr. A. Kägi sein, dessen Programmabhandlungen über den Veda bald überarbeitet erscheinen werden.

III.

Heute sprechen wir von dem Einflusse der vergleichenden Sprachforschung auf die Gestaltung der Grammatik und von deren Verwendbarkeit beim Unterrichte in neuen und alten Sprachen und suchen diese in lebendigen Beispielen nachzuweisen. Schließlich werden wir unsern Wunsch, daß auch an der höheren Töchterschule der Unterricht in mindestens einer der antiken Sprachen, mindestens der Unterricht im Lateinischen Geltung und Stellung haben möchte, begründen. Wir zeichnen in Beispielen den Einfluß der vergl. Sprachforschung auf die Lautlehre, die Darstellung der Flexion und auf die Uebung der Etymologie. Es sind heute auch auf dem Gebiete der Syntax, der Satzgestaltung und der Bekleidung des Satzes, der Beweise für die Bedeutung der historischen Sprachforschung für die Grammatik schon viele und klare

gegeben; aber es müßte zu weit führen, wollte ich auch auf diese feinen Partien eintreten. Es hat ganz besonders die Behandlung der Laute, ein Feld, auf welchem sich physiologische und historische Forschung heilsam verbunden haben, in unsern Tagen eine ganz andere Physiognomie und einen ungeahnten Umfang gewonnen. Wir wählen unsre Beispiele nicht aus dem feinern und schwierigern Vocalismus. Auf dem Gebiete des Consonantismus steht der Satz fest, daß im Indogermanischen, d. h. in der Sprache, welche allen einzelnen indogermanischen Idiomen zu Grunde liegt, in den einzelnen Organreihen, d. h. in den Consonantenreihen, bei deren Hervorbringung außer der Zunge besonders die Lippen, die Zähne u. s. f. bethätigt sind, je drei Stufen der Schlaglaute, der Laute, die mit plötzlicher Oeffnung der vorher geschlossenen Organe hervorbrechen, unterschieden waren: ein harter unbehauchter Consonant, ein weicher unbehauchter und ein weicher mit Hauch. Greifen wir nun die Hauptentwicklung dieser Laute, welche uns zunächst liegt, die beiden deutschen sogenannten Lautverschiebungen heraus. Dieser allerdings etwas mechanische äußerliche Name ist nun einmal durch Jakob Grimm eingeführt. Es kann übrigens auch uns nicht vergönnt sein, hier den wirklichen physiologischen Prozeß dieser Lautwandlung zu erörtern, wir müssen uns mit einer gedrängten Darlegung des historischen Vorganges begnügen. Bei der ersten deutschen Lautverschiebung, welche wir als die germanische bezeichnen, sind die indogermanischen oder arischen Laute zu Grunde zu legen, d. h. wir dürfen nicht von den speziell griechischen oder slavischen oder gar von den italischen Lauten ausgehen, oder wir sollen dann den Wandel der Consonanten in diesen Sprachen selbst und seine Gesetze genau kennen und sie nur in den Fällen vergleichen, wo ihnen das Ursprüngliche geblieben ist. So haben wir ein gotisches daun(i)s „Dunst, Geruch". Dieses dürfen wir nicht an lateinisches fumus, franz. fumer, halten, deren f nach italischen Lautgesetzen aus th, dh hervorgegangen ist. Im Sanskrit heißt Rauch dhû-ma(s), mit welchem genau griechisches θυμός stimmt. Es wäre demnach verkehrt zu sagen, got. d sei aus f entwickelt. Die germanische Lautverschiebung, welche ein wesentliches Moment für die Scheidung der germanischen Grundsprache von den verwandten bildet, treibt im Gotischen, Nordischen, ist lebendig in aller niederdeutschen Sprache und in dem davon ausgegangenen Holländischen und Englischen. Im Allgemeinen waltet hier das Gesetz, daß in diesen Idiomen indogermanischen weichen b, d, g

harte hauchlose p, t, k entsprechen, indogermanischen p, t, k die Spiranten oder Haucher f, th, h, indogermanischen bh, dh, gh aber b, d, g d. h. ursprüngliche weiche Spiranten, die dann theilweise in weiche nicht gehauchte Schlaglaute übergehen. So das allgemeine Gesetz. Es kann uns hier nicht gestattet sein, einzelne Ausnahmen, welche mehr und mehr nur scheinbare Ausnahmen werden, Ausnahmen, welche der Auslaut hervorruft, welche durch gewisse Consonantenverbindungen bedingt werden, scheinbare Ausnahmen, welche von schon ursprünglich verschiedener Färbung der k-Laute herrühren und uns erklären, wie fidvôr „vier" einem catvâras entspricht u. dgl. zu erörtern, einige derselben werden gelegentlich zur Sprache kommen. Wir wählen wesentlich Beispiele des Anlautes. In bindan gegenüber sskr. bandh scheint das Gesetz zu stocken; daß dies nur Schein ist, hat uns Graßmann gelehrt, welcher bewiesen hat, daß schon im Indischen von zwei Aspiraten, deren eine die Silbe beginnt, die andre sie schließt, die eine den Hauch einbüßt, daß die ursprüngliche Form von W. bandh bhandh gewesen ist. Klar liegt das Gesetz vor im sskr. danta, lat. denti—, griech. ὀδοντ—, französisch dent, got. tunthu—, engl. tooth „Zahn, Beißer"; in *ganas, γένος, genus, französisch genre, englisch kin, got. kuni „Geschlecht", woher Kunigunde, kunine, künic u. s. f.; in pater, fadar; tars, sskr. „trocken sein, dürsten", τέρσομαι, got. thaursus, dürr, engl. thirst; sskr. çvan, κύων, canis, hund, sskr. çatam, centum, ἑκατόν, got. hund(a) — „hundert"; in bhar, φέρω, fero, got. bairan, engl. bear; sskr. dhars „wagen", gr. θάρσος u. s. f., got. gadars „ich wage", engl. dare; homo für ghomo, got. guma „Mann" u. s. f. Aber im Oberdeutschen entfaltet sich eine zweite Lautverschiebung, welche besonders bei uns Alemannen kräftig durchgedrungen ist, bei den an die Niederdeutschen Grenzenden mindestens die Zahnlaute, das harte p und das zwischen Vocalen stehende k ergriffen hat. Auch da statt des alten d ein t, statt des th ein d, aber statt des t ein z, statt p zunächst pf, dann ff, f, statt k, ch, hh. Dem got. gadars entspricht ein tar(r), dem got. thaursus durri, tunthus ein zand, zan, ein germ. scarp wird zu scarpf, scarf, brikan, frangere, zu brëchan, slêpan zu slâfan. Aber wie kommt es, daß wir heute noch schneiden, aber schnitten sagen, daß das Ahd. mit seinem snîdan dem got. sneithan recht genau entspricht, aber in snitum auszuweichen scheint? Das beruht auf einem indogermanischen Accentgesetze, welches heute noch, nachdem über andert-

halb Jahrtausende ein anderartiges Accentgesetz im Germanischen getrieben hat, lebendig nachwirkt. Verner hat die erfolgreiche Entdeckung gemacht, daß ursprünglicher indogermanischer harter Laut außer dem Auslaute nur dann in indogermanische scharfe Spirans übergehe, wenn der betreffende Laut in ursprünglich hochbetonter Silbe stehe, sonst aber sich in eine weiche Spirans oder Media verschiebe: snĭtum setzt ein germanisches snidúm voraus; auch im Germanischen war zunächst wie im Indogermanischen überhaupt in der Mehrzal des alten Perfectums die Endung, nicht der Stamm betont, es hieß ik sneitha, aber wir snidúm, wie einst unbedingt im Griechischen εἶμι, aber erste P. M. ἰμέν betont sein mußte.

Als Beispiel aus der Morphologie d. h. von der Stammbildung, wählen wir die Bildung des alten Perfectstammes. Die Sprachvergleichung lehrt uns, daß die Verdoppelung der Wurzel zum Ausdrucke einer intensiven Thätigkeit dient, sie lehrt uns, daß eine in Consonant und Vocal näher bestimmte reducierte Verdopplung den Ausdruck der in der Gegenwart vollendeten Handlung bildet. Nicht wiederholt wird ein allfällig die Wurzel schließender Consonant, nicht ganz wiederholt wird auch echte die Wurzel anlautende Doppelconsonanz. Der Vocal der verdoppelten Silbe scheint indogermanisch überall derselbe, ein e, gewesen zu sein, wie er sich im griechischen ε, im got. ai erhalten hat: πέφευγα, λέλοιπα, got. haihlaup „lief". Aber das Deutsche scheint ja im größten Theile der sog. starken Conjugation von Anfang an die in der Gegenwart vollendete Handlung anders, mit dem sog. Ablaute auszudrücken, da scheint eine feine mehr symbolische Bezeichnung der Vollendung vorzuliegen: nām zu nima (nehme), nâmum (got. nêmum) zu nëmam (got. nimam), „wir nehmen"; baug zu biuga (biege), bugum zu biogam (got. biugam) „wir biegen", bait zu beita (ich beiße), bĭtum zu beitam „wir beißen", ahd. weiz, wie noch heute „ich weiß", zu wizzum „wir wissen" u. s. f. Die Vergleichung mit dem Sanskrit erweist uns, daß dieser Ablaut nicht an sich zur Prägung des Perfectums ausreicht, daß derselbe in Verbindung mit der Verdoppelung auftrat, sie lehrt uns, daß der Wechsel der Laute in Einzahl und Mehrzahl ein vom Ton bestimmter und von ihm bedingter war. Got. baug, ahd. bouc lautet dort bubhăujá (für babh.), bŭgum bŭbhŭjimá (für babh.). Darin also, daß das Deutsche nur bei bestimmter Stammgestaltung bis auf heute (wenn auch heute in hielt u. a. für hialt, hêlt, haihald versteckt) die Reduplication erhalten, meist aber sie abge-

worfen hat, ist es minder alt als das Griechische, in seinem consequenten Vocalwechsel aber übersteigt es an Ursprünglichkeit weit selbst dieses, welches den Wechsel nur noch sehr vereinzelt spüren läßt, im Uebrigen die Mehrzal durch die Macht der Analogie von der Einzal beeinflußt zeigt. Interessant aber ist es, daß in der Bildung veda, *οἶδα*, vait, eines Perfects, das schon in uralter Zeit Präsensbedeutung gewonnen hat, Sanskrit, Griechisch und Deutsch in allen Beziehungen aufs genaueste unter sich übereinstimmen. Ich darf nicht einläßlicher auf die syntaktische Verwendung dieser Perfectform eingehen, wie sie im Griechischen ihre alte Bedeutung erhalten habe, wie sie einst im Germanischen, da dieses gleich den übrigen europäischen Sprachen die Augmentformen und die Aoristgestalt beinahe ganz verloren hatte, zum Ausdruck der Vergangenheit überhaupt dienen mußte, wie sie, nachdem in derselben Weise wie in den romanischen Idiomen ein analytisches Perfect mit den Hülfsverben sein und haben geschaffen war, endlich zur Bezeichnung der Erzählung und der in der Vergangenheit dauernden oder unvollendet gedachten Handlung verwendet wurde.

Etymologie ist die Kunde vom wahren, echten und ursprünglichen Sinne eines Wortes. Etymologie ist so natürlich von jeher im Rathssaale, am Spieltische, im streng philologischen Unterrichte getrieben worden. Instinctiv möchte der Mensch so gerne einen Einblick haben in die eigentlichen, ursprünglichen Anschauungen, welche die feinen Wortblüthen getrieben haben, er möchte die Ideenassociationen verfolgen können, welche sich in der langen Geschichte eines Wortes offenbaren müssen. Und die Etymologie kann, ja sie muß für die Culturgeschichte sehr wichtig werden, wie wir das bei den Verwandtschaftsnamen meinen nachgewiesen zu haben, namentlich in der Bezeichnung der beiden Häupter der Familie, des Vaters und des Bruders. Aber Etymologie treiben war eine lose Spielerei, in der Schule wohl oft eine Quälerei, so lange man keine gründliche Kenntniß von dem Lautbestande und den Lautverhältnissen der Sprachen hatte, so lange eben, wie Voltaire witzig sagt, auf die Consonanten wenig, auf die Vocale nichts ankam; oder man stellte ähnlich klingende Wörter, wie gerade dieses ähnlich mit analog, deutsches herrlich, hehr u. s. f. mit vermeintlichem lat. herus (dessen Grundform esus gewesen ist) zusammen. Gar gelehrte Leute suchten die Quelle aller Rede im Hebräischen, wie wir das selbst noch erlebten. Etwas davon ganz Verschiedenes ist es, wenn indogermanische Wurzeln und erste Stammbil-

bungen an semitische gehalten werden, wie es Ascoli mit voller Berechtigung thut. Für wirklich indogermanische Wörter haben wir aber zunächst nach der indogermanischen Wurzelgestalt zu suchen, sollen zunächst moderne Formen in einer Sprache, die übrigens recht alt sein können, auf die ältesten in derselben Sprache erscheinenden zurückführen, dann die älteste Form mit dem Verwandten zusammenhalten und unter strenger Berücksichtigung der gefundenen allgemeinen und speziellen Lautentwicklungen vergleichen. Ich darf es mir nicht erlauben, Ihnen verwickeltere Beispiele vorzuführen, Beispiele etwa aus dem Griechischen und Lateinischen, welche die Kunde sehr feiner physiologischer und historischer Lautgesetze voraussetzen; ich wähle ein obenauf liegendes romanisches, sonst aber einige deutsche, besonders unsern schweizerischen Mundarten entnommene, welche Ihnen klar sein müssen, sobald Sie die oben gezeichnete allgemeine Lautverschiebung im Auge behalten.

Französisches bonheur und malheur können nicht mit heure, hora zusammenhangen, das verbietet ihr Geschlecht und verbietet die ältere Form der Wörter, wenn wir auch wohl die Redensart hören „das sei zu guter Stunde gesagt." Altfranzösisch hießen sie bonéur, maléur. Das aber entspricht lautlich einem italienischen bonagurio und malagurio, und diese selbst zeigen eine Erscheinung, die schon im Altlateinischen vorkommt, daß aug zu ag wird; sie geben ein lateinisches bonum augurium, malum augurium wieder. Bonheur und malheur bedeuten also eigentlich „gutes und übles Vogelzeichen" und gehen auf eine allgemeine indogermanische Sitte zurück, der Vögel Flug, Angang, Gesang oder Geschrei zu beobachten und aus ihnen Glück und Unglück zu weissagen.

Wenden wir uns dem Deutschen zu und erklären etymologisch gerade zuerst das Wort deutsch. Die ältere oberdeutsche Form dieses Wortes ist diutisc, got. thiudisc. Das got. Adverb thiudisco bedeutet „heidnisch", eigentlich „völkisch". Die Silbe isc, unser isch, voller isca bildet das Adjektiv aus einem Substantivum got. thiuda, ahd. diota, Volk; deutsch für diutisc ist ganz gleich wie hübsch d. h. hövsch für hövisc. Wir können nun aber über das Deutsche hinauskommen: in den altital. Sprachen bedeutet touto, welchem thiuda entspricht, eine Gemeinde. Zweifelsohne heißt thiuda ursprünglich ein zu einem Ganzen Vereinigtes oder Angewachsenes. Die Wurzel tev, tu, im Sanskrit noch lebendig, bedeutet „anschwellen" und liegt den latei-

nischen tumor, tuber, tumulus, tumultus u. s. f. zu Grunde. Das Wachsen ist ein Anschwellen. Got. thiu-s „Knecht" und thivi „Magd" sind die dem Herrn im Hause heranwachsenden; got. thius ist ahd. dëo, woher unser „Demuth" und „dienen". Diutisc galt zunächst für die Sprache und meinte die unsre, dem eigenen Volke angehörige Sprache im Gegensatz gegen das Wälsche der Kelten und Romanen (vgl. unser Wallnuss für wälsche Nuß). Vom zehnten Jahrhundert an gewinnen die Germanen — dieses ein fremdes Wort — als Volk diesen Einheitsnamen. Bei der Bedeutung von thiuda fallen uns sofort die Analogien von populus (peuple), plebs, $\pi\acute{o}\lambda\iota\varsigma$ ein, welche wie unser Volk nur das Füllende und die Fülle bezeichnen. — Von dem schweizerdeutschen Wörterbuche werden wir bald eine erste Lieferung begrüßen können, und wir dürfen wohl zuversichtlich hoffen, daß unser gesammtes Vaterland das feinste Nationalwerk durch freudige Theilname mit aufbauen helfe, daß es ein wahres Familienbuch werde. Dieses Wörterbuch wird uns einen herrlichen Reichthum an alten, vollwuchtigen Ausdrücken bieten und es ist das ernste Bestreben der wohl vorbereiteten Herausgeber überall, wo es möglich ist, die Grundanschauungen nach wissenschaftlicher Etymologie darzulegen. Davon sind ja schon seit Jahren einige anmuthige Proben veröffentlicht, die es verdient hätten, mehr beachtet zu werden. Aus dem reichen Schatze der deutschen Schweizersprache greifen wir denn einige Beispiele heraus. Unser wetterleichen ist nicht etwa ein verderbtes wetterleuchten: leichen hieß einst hüpfen, springen, tanzen, gotisches laiks „Tanz", ahd. leich, und got. laikan „springen", und wir kennen auch die ursprüngliche Form dieser Wurzel, über welche sich J. Schmidt zur Geschichte des Vocalismus 2,470 weiter ausgelassen hat. Wetterleichen ist muthwilliges Tanzen oder Spielen des Wetters, und ist abgeleitet von dem oft gehörten „Wetterleich". „Er läuft wie ein Wetterleich" heißt: er läuft blitzschnell. Maßleidig wird derjenige genannt, dem nichts recht liegt, aber ursprünglich bezeichnet es denjenigen, dem das Essen erleidet ist. Maz bedeutet noch im Mittelhochdeutschen „Speise", und auch heute sprechen wir es alle Tage aus in Messer, älter mëzzirahs für mëzzisahs d. h. Speisemesser. Maz aber, gotisch mats, führt uns consequent zu mad, mandere „kauen", woher auch manducare und manger stammen. Wir haben schon früher auf den schönen Schweizerausdruck urche aufmerksam gemacht, der heutiges Tages so oft zur Gradbezeichnung der politischen Parteien

verwendet wird: ein urchener oder urchiger Demokrat ist ein Demokrat vom reinsten Wasser. Urche ist von derselben Wurzel entsprossen wie got. aírkn(a)s, welches „rein, heilig“ meint und im ahd. ërchan „fest, sicher“ wiederkehrt. Diese Wörter bedeuten eigentlich „hellstrahlend“, wie lat. merus. Arjuna in den Veden heißt „weiß, licht, silberfarben“ und es wird zum Beinamen des hohen Gottes Indra selber. Sofort springen uns eine Reihe Wörter aus dem Lateinischen und Griechischen entgegen, die das sinnliche oder geistige Erleuchten bezeichnen: ἀργός und seine Sippe, arguo, ans Licht stellen, überweisen, und Ihnen allen bekannt ist der Ausdruck „Argument“, der Beweis, d. h. das Mittel, um ans Licht zu stellen. Zwähele sagen wir heute noch für das fremde Serviette. Es kommt von zwahen, älter twahan, dwahan, got. thwahan „waschen“. Unser wële für welcher ist sehr zusammengeschrumpft, aber es ist doch schon eine altalemannische Form. Got. lautet sie hvileik(a)s, ahd. voll wëlicher, hwëlicher. Was ist dieses -leik-s? Ganz dasselbe Wort, wie got. leik, ahd. lîch, „Körper“ und führt uns auf sskr. linga, das eigentlich alles sinnlich Erscheinende, Abzeichen, u. s. f. bedeutet. hvileiks, hwëlîcher heißen: welche sinnliche, körperhafte Erscheinung habend, wie beschaffen?

Soviel v. A., hoffe ich erreicht zu haben, daß Sie der Sprachvergleichung, bezw. der historischen Sprachforschung das Prädikat der Wissenschaftlichkeit nicht absprechen, daß Sie in ihrer ernsten und gewaltigen Arbeit nicht nur wildes Spiel sehen, und weiter räumen Sie mir gewiß ganz unbedenklich ein, daß eine tiefere Kenntniß irgend eines antiken oder modernen Idioms des indogermanischen Stammes ohne die methodische Beiziehung des Verwandten, des in schwesterlichem Verhältniß Stehenden unmöglich, Sie werden mir einräumen, daß eine solche tiefere Erkenntniß nach mehreren Richtungen hin etwas im edelsten Sinne des Wortes Humanes ist. Aber noch ein weiteres Zugeständniß möchte ich Ihnen abringen, daß wir ernst bestrebt sein sollen, daß der Sprachunterricht mindestens an höheren Lehranstalten, seien sie dem männlichen, seien sie dem weiblichen Geschlechte bestimmt, von Lehrern oder Lehrerinnen ertheilt werde, welche gründliche Studien auf dem Ihnen gezeichneten Gebiete gemacht haben, und daß es in hohem Grade wünschbar sei, daß unter den Sprachfächern auch an einer höheren Bildungsanstalt für die weibliche Jugend von den antiken Sprachen mindestens eine, mindestens das Lateinische in nicht gar zu beschränktem Umfange Stellung gewinne. Das erste meiner Postulate

mag streng, mag fast hart erscheinen, aber wo es sich um eine so wichtige Sache handelt, darf ich mit einem Satze, von dessen Richtigkeit ich aufs innigste überzeugt bin, nicht zurückhalten, und ich rede ja nur von künftigen Anstellungen. Es sollen, sagen wir, diejenigen, und ich unterscheide dabei nicht Mann und Frau, es sollen alle diejenigen, welche bezwecken, einstmals öffentliche Sprachlehrer zu werden, ins künftige mindestens diejenige Sprache, welche sie lehren wollen, historisch zu verfolgen sich befähigen, und sie sollen einen klaren Begriff von der Gestaltung der Sprache überhaupt und von den Beziehungen der Sprachen unter sich zu gewinnen bestrebt sein. Diese Forderung läßt sich ja auch heute nicht so überaus schwer erfüllen, da jetzt Dank der Einsicht und Liberalität der Behörden jede den Namen verdienende deutsche und schweizerische Hochschule den unmittelbaren Zutritt zu diesfälligen Studien öffnet und in hohem Grade erleichtert. Der Lehrer einer romanischen Sprache z. B. soll mindestens mit den durchschlagenden Ergebnissen der historischen romanischen Sprachforschung auf dem Gebiete der Laute, der Wortbildung, der Etymologie und Syntax, der Lehrer des Englischen mit denjenigen der englischen historischen Sprachforschung vertraut sein. Der Lehrer aber irgend einer antiken oder modernen Sprache, der an einer deutschen höheren Lehranstalt unterrichtet, darf vor allem nicht etwa ein Fremdling auf dem Felde der deutschen historischen Sprachforschung bleiben. Nicht, daß wir nun des thörichten Wahnes leben, als dürfte oder könnte auf irgend einer Stufe der Schule systematisch Sprachwissenschaft getrieben werden; aber schon von unteren Stufen an wird der nach unserm Wunsche gebildete Lehrer den Lehrstoff richtiger und sicherer gestalten und, was er erklärt, sprachlich wahr erklären. Verfährt er mit richtigem Takte, und dieser Takt wird bei einer sonst zum Lehren geschickten Individualität um so mehr hervortreten, je mehr aus dem Vollen geschöpft wird, verfährt er mit richtigem Takte, so wird er nicht nur allmählich die fähigeren Schüler zu einer tiefern Erkenntniß der Sprache führen und wird der Sprachunterricht in der That und im edelsten Sinne geistformend wirken; der Lehrer wird, ich spreche aus vierzigjähriger Erfahrung, alle seine Schüler rascher als auf grob empirischem Wege zum sicheren Können befähigen. Der Lehrer des Englischen lehrt eine Sprache, welche trotz des ungeheuren fremden und verschiedenartigen Wortstoffes eine echt germanische und germanisch organisierte Sprache ist. Sofort wird das Englische dem deutschen Schüler heimi-

scher, sofort bereichert er sich mit einem ansehnlichen Wortreichthum, sofort vermag er germanisches und romanisches Element zu scheiden, wenn er nur des allgemeinen, wahrhaftig nicht so schwierigen Gesetzes der sog. zweiten Lautverschiebung kundig geworden ist, und selbst auf dem Gebiete des schwereren Vocalismus läßt sich schon beim Anfänger hie und da auf ein Gesetz hinweisen, zumal wenn der Schüler etwas vom Mittelhochdeutschen weiß oder auf Erscheinungen in unsern schweizerischen deutschen Mundarten aufmerksam gemacht wird. Jener Schmuck der germanischen Sprache, die früher unregelmäßig geschmähten Perfecte oder Imperfecte, sie gewinnen im Englischen erst dann ihr Gesetz, ihre Klarheit, ihr Leben, wenn der sogen. deutsche Ablaut verglichen wird. Der Lehrer der romanischen Sprachen, sagen wir hier selbst der französischen, hat, auch vorausgesetzt, daß die Schüler kein Latein verstehen, reiche Gelegenheit zu anregenden und fruchtbaren Vergleichungen. Daß auch ihm das Gesetz der Lautverschiebung Gewinn und Genuß bringen kann, haben wir oben gesehen; an Ausdrücken, wie l'espion, vergleicht er damit das alte spëho oder nur unser spähen, an écrire, vergleicht er damit schrîben, schreiben, u. a. kann er ein Gesetz der französischen Anlaute aufdecken. Woher das ie in viens, tiens neben e in tenir, venir? Das rührt von der Betonung her, und es lassen sich deutsches brief aus breve u. a. vergleichen. Kennt der Lehrer den inneren Bau der germanischen und romanischen Declination und Conjugation, so wird er auf deren schneidende Verschiedenheit und auf das Verhältniß der Entwicklungsstufen hinweisen. Wie im deutschen syntaktisch die ablautende Form, die innerlich dem défini entspricht, verwendet werde, wie dagegen im Französischen, wie überhaupt in den romanischen Sprachen ein eigenes Imperfect aus dem Lateinischen ererbt sei, wird das scharf ausgeführt, es wird innern und äußern Nutzen stiften. Das analytische Verfahren des Romanischen nicht nur im Verhältniß zu den antiken Sprachen, selbst im Verhältnisse zu dem neuesten Deutsch kann dem Schüler nicht verborgen bleiben, wenn er in der Behandlung der Declination, der Steigerung u. s. f. mit einem treffenden Wort darauf hingewiesen wird. Daß aber zunächst zu einem rechten Begreifen irgend einer romanischen Sprache die rechte Kenntniß des Lateinischen hochwichtig ist, sollte jetzt selbstverständlich sein und der Gedanke nicht mehr ungeheuerlich erscheinen, daß in einer höheren Töchterschule, in welcher die romanischen Sprachen wie das mit romanischen Elementen reich durchzogene

Englische einen großen Raum einnehmen, mindestens eine der antiken Sprachen, mindestens diejenige, welche schon bedeutende moderne Bildungen getrieben, welche die Quelle der romanischen oder neulateinischen Idiome ist, die Sprache desjenigen Volkes im Alterthum, welches den nachhaltigsten Einfluß auf unsre Civilisation geübt hat, daß da mindestens das Lateinische freundliche und freudige Aufnahme finden und nicht in zu geringem Maße an Zeit und Arbeit gepflegt werden dürfte. Daß der diesfällige Unterricht nur solchen Lehrern und Lehrerinnen übergeben werde, die sich mit Geschick auf dem Gebiete der historischen Sprachforschung zu bewegen wissen, diese Forderung ist jetzt selbstverständlich. Mit Dutzenden von Beispielen — sehen wir für einmal bloß noch auf das Sprachliche — läßt sich zeigen, wie die Kenntniß des Lateinischen selbst dem Unterricht im Deutschen zu Statten kommen kann und muß. Es läßt sich durch Lateinisch und Deutsch ein wirklich lebendiges Bild der Grundlagen der indogermanischen Sprache und ihrer Entwickelungen im Geiste des Schülers wecken. Wir dürfen es aber wagen für die Einführung mindestens einer der antiken Sprachen, mindestens des Lateinischen, auch in eine höhere Töchterschule noch in einer anderen Beziehung einzustehen. Bis die Zeit erschienen ist, wo wir von unsern Töchtern auch im Gymnasium sehen, wird es denjenigen, die danach streben, gegönnt, hier einen guten Grund für weitere Studien zu legen, zu fruchtbaren und herrlichen Humanitätsstudien, welche sie einführen können in die Anschauung der großen alten und doch ewig jungen Welt in ihrem freudigen geistigen Spielen, in ihrem ernsten geistigen Schaffen.

Bericht über mathematischen Unterricht.

Während die Zahl der methodischen Arbeiten, welche sich mit dem Lehrplan und der Behandlung einzelner mathematischer Disciplinen beschäftigen, namentlich in den Programmen der höheren Unterrichts-Anstalten eine verhältnißmäßig große ist, fehlt es noch sehr an allgemeineren Schriften über die Methode des elementar-mathematischen Unterrichts. Gleichwohl kann man nicht behaupten, daß auf diesem Gebiete ein Werk, welches namentlich für angehende Lehrer die Resul-

tate des Nachdenkens und der Erfahrungen ihrer Vorgäuger zusammenfaßte, kein Bedürfniß sei. Aus diesem Grunde dürften gewiß viele Kollegen der vor Kurzem erschienenen Schrift von Wittstein, deren Titel*) eine derartige Arbeit erwarten ließ, ein besonderes Interesse entgegenbringen; Referent wenigstens hat dieselbe mit Spannung in die Hand genommen. Der Titel des Büchleins, verbunden mit dem Namen des Verfassers, verspricht jedoch mehr als dasselbe hält. Drei bereits vor Jahren in Mager's Pädagog. Revue veröffentlichte Artikel, welche hauptsächlich eine vergleichende Darstellung des Wesens der genetischen Methode und ihrer Vorzüge enthalten, werden hier fast ganz unverändert wieder abgedruckt. Der Verfasser bemerkt hierzu, er habe Grund zu glauben, daß dasjenige, was darin gesagt worden, ebensowohl und unverändert noch heute gesagt werden könne. Zum wenigsten in unseren preußischen Schulen, in denen man „Aufgabensammlungen wie Bardey und den durch Bertram verwässerten Meier Hirsch" zu Grunde lege, scheine die Mathematik ferner als jemals von einer Wissenschaft zu sein. Wir stimmen mit dem Verfasser vollständig überein, daß der Inhalt seiner Artikel noch heute für viele, und namentlich für jüngere Lehrer der Mathematik sehr lesens- und beachtenswerth ist, wir finden fast durchweg richtige Ansichten in der klaren und scharfen Weise des Verfassers dargestellt, und die mustergültige Durchführung der schulmäßigen Behandlung des als Beispiel gewählten Satzes von der Winkelsumme des Dreiecks ist jedem Anfänger im Unterricht und vielleicht auch anderen zum Studium zu empfehlen. Wir bedauern nur, daß der Verfasser die Mühe oder die Zeit nicht hat aufwenden mögen oder können, um uns mehr als das vorliegende zu bieten. Gerade weil auch nach unserer Ansicht das Bedürfniß mehr und mehr hervortritt, die angehenden Lehrer der Mathematik mit den Errungenschaften der Methodik und Didaktik unseres Unterrichtsfaches bekannt zu machen, müssen wir wünschen, daß in der vorliegenden Schrift nicht bloß Altes und auch von anderen stellenweise schon oft Gesagtes wiederholt, sondern daß auch die methodischen Arbeiten der neueren Zeit eine gewisse Beachtung gefunden hätten. Durch ein derartiges, mit besonderer Rücksicht auf die Praxis angelegtes Werk, welches allerdings erheblich umfangreicher als das Wittsteinsche aus-

*) Wittstein, Th., Dr. und Prof., **Die Methode des mathematischen Unterrichts** nebst Proben einer schulmäßigen Behandlung der Geometrie. Hannover 1879, Hahn. 92 S.

fallen müßte, würden erfahrene Lehrer unseres Faches sich gewiß allgemeinen Dank erwerben. — Wer also in dem vorliegenden Schriftchen, durch seinen Titel veranlaßt, eine durch praktische Beispiele illustrirte zusammenfassende Darstellung des heutigen Standpunkts der mathematischen Unterrichtsmethode erwarten sollte, wird sich getäuscht, und statt dessen nur eine, allerdings auch so für Viele recht dankenswerthe Besprechung und auch praktische Erläuterung einiger fundamentaler Fragen mit hervorragender Beziehung auf die Planimetrie, sowie manche lehrreiche Einzelnheiten finden. Zu diesen Fragen gehört neben der schon erwähnten hauptsächlichsten über die genetische Methode und ihr Verhältniß zur synthetischen und analytischen auch diejenige über die Zweckmäßigkeit eines vorbereitenden Cursus. Wir freuen uns, daß auch der Verfasser einen solchen für nothwendig erklärt.

Auf dem spezielleren Gebiete der planimetrischen Constructions-Aufgaben liegt eine Bereicherung der pädagogischen Literatur vor in einer Schrift des Docenten an der polytechnischen Schule in Kopenhagen, Dr. Jul. Petersen.*) Die neuere mathematische Unterrichts-Methodik hat mit Recht eine ihrer Aufgaben darin gesucht, an die Stelle bloßer praktischer Einzel-Uebungen eine systematische Unterweisung in der Behandlung mathematischer Probleme treten zu lassen. Was man sonst bei der Mannichfaltigkeit der möglichen einzelnen Fälle dem Scharfsinn des Lernenden oder einer durch zahlreiche praktische Uebungen erlangten Fertigkeit zuzuweisen pflegte, das sucht man gegenwärtig durch bestimmte Methoden zu lehren, welche nicht nur eine größere Sicherheit des Erfolgs und eine bessere Geistesbildung gewähren, sondern auch der Fülle des anwachsenden Unterrichtsmateriales gegenüber die nöthige Zeitersparniß auf den älteren Gebieten erzielen lassen, allerdings mit der nicht immer vermiedenen Gefahr, jene geistbildenden Methoden mit geisttödtenden mechanischen Regeln zu verwechseln. Von dieser Gefahr hat das vorher genannte Werkchen sich durchgängig frei erhalten. Wenn auch die Ansicht des Uebersetzers, daß ein Buch ähnlichen Inhalts in Deutschland nicht existire, wohl nicht völlig zutreffend ist, und jedenfalls ähnliche Bestrebungen schon

*) Petersen, Methoden und Theorien zur Auflösung geometrischer Constructionsaufgaben, angewandt auf etwa 400 Aufgaben. Unter Mitwirkung des Verfassers nach der zweiten Auflage des Originals ins Deutsche übertragen von Dr. R. von Fischer-Benzon, Oberlehrer am Gymnasium in Kiel. Kopenhagen 1879, Andr. Fred. Host u. Sohn. 108 S. kl. 8.

länger aufgetreten sind, so ist doch das richtig, daß das vorliegende Werk zahlreiche originelle und beachtenswerthe Seiten besitzt. Insbesondere sind die beiden letzten Kapitel, welche die Auflösung von Constructionsaufgaben durch „Umformung der Figur" (Parallelverschiebung und Umlegung) und diejenige mittelst der „Drehungstheorie" des Verfassers enthalten, sowie der Abschnitt über „inverse Figuren" im ersten Kapitel von Interesse, während die übrigen Theile dieses umfangreichen ersten Kapitels mit der Methode der geometrischen Oerter der Natur der Sache nach weniger Neues bieten. Die Form der Darstellung ist im Allgemeinen die, daß auf eine Erläuterung der einzelnen Methode oder der spezielleren Anwendung derselben auf ein engeres Gebiet jedesmal eine Anzahl von Aufgaben in buntem Wechsel folgt, deren Auflösung sich entweder ohne Weiteres leicht aus jenen Erläuterungen ableiten läßt, oder noch durch besondere Bemerkungen angedeutet wird. In der Auswahl dieser Aufgaben geht der Verfasser von den gewöhnlichen leichteren bis zu verhältnißmäßig sehr schwierigen und umfangreichen; die letzteren greifen zum Theil in das Gebiet der sog. neueren Geometrie hinüber; wie denn das Werk der Vorrede zufolge nicht nur als Hülfsmittel für den Unterricht in der elementaren Geometrie, sondern auch zur Vorbereitung auf das Studium der neueren Geometrie dienen soll. Diese Bemerkung gilt jedoch vorwiegend nur von dem sachlichen Inhalt der Aufgaben, weniger von den gewählten Methoden, welche die elementare Form beibehalten. Der Uebersetzer erwähnt mit Recht die Auflösungen der Aufgaben 200, 201, 403 und 404 (Malfattisches Problem) ohne Anwendung der neueren Geometrie als Beispiele der Fruchtbarkeit der dargestellten Methoden. Für den Gebrauch in den Händen der Schüler dürfte das Buch in seinen späteren Theilen stellenweise etwas hohe Anforderungen an das Verständniß oder doch an die den geometrischen Constructionen gewidmete Zeit stellen, während für die Bedürfnisse der Tertia vielleicht zu wenig, denselben entsprechend geordnetes Material vorliegt. Jedenfalls aber werden die Lehrer der Geometrie einem Studium des Buches manche fruchtbringende Anregung verdanken.

Daß es an Arbeiten nach ähnlichen Prinzipien, wie in dem vorstehend besprochenen Buche, auf dem für die Schule so wichtigen Gebiete der eingekleideten Aufgaben zu den algebraischen Gleichungen noch fehlt, während sie doch hier behufs Ersparung von Zeit nicht minder nützlich sein würden, zeigt unter anderen auch eine neu er-

schienene Sammlung arithmetischer Aufgaben von Dr. Dränert, Lehrer an der Stiftungsschule von 1815 zu Hamburg.*) Seit der Zeit Meier Hirsch's haben die so zahlreich herausgegebenen algebraischen Beispiel-Sammlungen keinen nennenswerthen methodischen Fortschritt aufzuweisen; vielfach scheinen die Bestrebungen der Verfasser sich hauptsächlich auf eine möglichste Häufung der Zahl der oft fast wunderlich eingekleideten Aufgaben gerichtet zu haben, während im Uebrigen der alte Meier Hirsch das grundlegende und viel benutzte Muster blieb. Die Anfänge einer zusammenfassenden Gruppirung bei Heis, die Unterscheidung verschiedener Stufen nach der Schwierigkeit der Behandlung bei Bardey sollen damit nicht unterschätzt werden, allein eine methodische Anleitung für den Schüler fehlt (soweit die Kenntniß des Referenten reicht) auf diesem Gebiete noch fast gänzlich. Das vorher genannte Buch von Dränert schließt sich, wie auch auf dem Titel bemerkt ist, unmittelbar an die Sammlung von Meier Hirsch an; nach der Vorrede ist es eine von der Verlagshandlung der letzteren neben der Bertram'schen veranstaltete neue Bearbeitung derselben. Während jene das alte Werk in wissenschaftlicher Beziehung auf den Standpunkt der Gegenwart erhoben, dafür aber eine Reihe von didaktischen Vorzügen preisgegeben habe, die gerade für die ersten Jahre des arithmetischen Unterrichts so werthvoll gewesen seien, solle die vorliegende Ausgabe die großen pädagogischen Vorzüge der ursprünglichen möglichst conserviren und im Uebrigen speziell für höhere Bürgerschulen und ähnliche Anstalten eingerichtet sein.

Dem Gedanken, die für den Gebrauch der Schüler bestimmten Lehrmittel mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der einzelnen Kategorien von Schulen zu bearbeiten, kann eine gewisse Berechtigung nicht abgesprochen werden. Da aber das mathematische Pensum der höheren Bürgerschulen genau demjenigen der Realschulen I. O. bis Secunda einschließlich entspricht, so kann es sich im vorliegenden Fall nur um das Abschneiden des Pensums der Prima, dagegen nicht um eine auf ein eigenartiges Bedürfniß berechnete methodische Bearbeitung der gemeinsamen Theile handeln. Der Verf. hebt selbst die spezielle Bestimmung seines Buches wieder auf, indem er erklärt, dasselbe sei auch für Realschulen I. O. wohl geeignet, weil das Ineinandergreifen

*) Dränert, Sammlung arithmetischer Aufgaben für den Gebrauch an höheren Bürgerschulen. Altenburg 1879, H. A. Pierer. 175 S. Preis 2 M.

der einzelnen mathematischen Disciplinen in der Prima die Benutzung eines alle Zweige der Elementarmathematik umfassenden Uebungsbuches, wie desjenigen von Martus, wünschenswerth mache. Sollen wir von dem hierdurch gegebenen Standpunkte aus und auf Grund einer Vergleichung nicht mit Meier Hirsch, sondern mit den neueren gebräuchlichen Aufgaben-Sammlungen das Buch beurtheilen, so müssen wir sagen, daß uns in demselben kein nennenswerther Fortschritt entgegengetreten ist. Von den über ein Drittel des Werkes einnehmenden algebraischen Gleichungen ist schon vorher die Rede gewesen; daß die Behandlung derselben im Anschluß an Meier Hirsch für den Unterricht nicht brauchbar sei, soll sebstverständlich nicht behauptet werden. Eher könnte dies in Betreff der eigentlichen arithmetischen Theile geschehen, deren Inhalt, besonders in den mannichfacher Uebung zur Erzielung der nöthigen Fertigkeit so sehr bedürftigen Anfangspartien, fast dürftig zu nennen ist. Ist es auch ein didaktisch richtiger Gedanke des Verfassers, die Einübung der einzelnen arithmetischen Sätze zunächst an eine Reihe von Beispielen in bestimmten Zahlen zu knüpfen und außerdem jede neue Regel zunächst durch solche Exempel zu üben, in welchen nicht gleichzeitig andere zur Anwendung kommen, so scheint uns doch daneben die besondere Aufgabe des betreffenden Unterrichts, die Einübung des Buchstaben-Rechnens etwas zu kurz gekommen, und namentlich auch der pädagogisch so wichtige Grundsatz, jeden neuen Schritt zugleich mit einer wiederholten Uebung und Anwendung des Vorhergegangenen zu verknüpfen, nicht in gleichem Maße, wie z. B. bei Heis berücksichtigt zu sein.

Zu dem, was uns veranlaßte, das Werk von Dränert hier zu besprechen, gehört auch der Umstand, daß derselbe seiner Arbeit ein Majoritäts-Gutachten von Seiten der Lehrer höherer Bürgerschulen zu Grunde gelegt hat. Die Ansicht, daß Abstimmungen nach Majorität in wissenschaftlichen und pädagogischen Fragen eine entscheidende Bedeutung haben, kann Referent freilich nicht theilen, und im vorliegenden Fall ist die Majorität nicht einmal verbürgt. Denn da nur „über zwei Drittel" der vom Verf. befragten Anstalten ihr Votum abgegeben haben, so würde im ungünstigen Fall nur etwas mehr als ein Drittel, also die Minorität die Entscheidung gefällt haben. Immerhin werden die betreffenden genaueren Angaben des Verf. in der Vorrede als statistische Angabe von Erfahrungsmaterial ein gewisses Interesse haben. Wir führen deßhalb hier das Folgende aus der Vorrede an: Von den

befragten Schulen erklärten sich 62 % für den Gebrauch fünfstelliger, 34 % für siebenstellige und 4 % für sechsstellige Logarithmen. Der Verf. hat in Folge des noch so erheblichen Prozentsatzes für siebenstellige Tafeln auf Kosten seiner richtigen Ansicht über den Gebrauch fünfstelliger auch der entgegengesetzten Rücksicht getragen. Aufgaben über Proportionen und deren Anwendung haben 65 % der betreffenden Schulen für nothwendig, 35 % für überflüssig erklärt. — Die Resultate der Aufgaben des vorliegenden Buches können nur von Lehrern direct von der Verlagshandlung zum Preise von 0,70 M. bezogen werden. Für diese Maßregel haben sich 76 % der befragten Schulen erklärt, während 8 % wünschten, daß die Lösungen zusammengestellt dem Buche beigegeben, und 16 %, daß sie einzeln gleich den betreffenden Aufgaben beigefügt werden. Der Verf. bemerkt übrigens, daß unter denen, die für das unmittelbare Beifügen der Lösungen sich ausgesprochen haben, eine ganze Reihe von älteren Schulmännern sei, deren Namen in der pädagogischen Welt einen guten Klang haben, und deutet damit selbst an, daß bei derartigen Abstimmungen die Vota nicht bloß zu zählen, sondern auch zu wägen sind.

Einen neuen Versuch, die Parallelentheorie rein theoretisch, ohne Recurs auf die Erfahrung zu begründen, enthält eine als besonderer Abdruck des Programms der Königl. Studien-Anstalt Würzburg für das Studienjahr 1877/78 erschienene Schrift von F. Polster.*) Obgleich die Erwartung des Verfassers sich nicht erfüllen wird, daß durch seine Discussion der Standpunkt der sogenannten Pangeometrie überwunden sein werde, welcher, auf der Grundlage der Resignation erwachsen, in der jüngsten Zeit vorzugsweise als streng wissenschaftlich gegolten habe, so können wir doch anerkennen, daß die vorliegende Arbeit mit vieler Sorgfalt und nicht ohne Geist verfaßt ist. Deßhalb wird dieselbe immerhin einer Besprechung unterzogen werden dürfen. Sie geht in ihrem wesentlichen Theile von der Bertrand'schen Definition des Winkels als Ausschnitts der Ebene und dem Gedanken aus, daß für derartige unvollständig begrenzte Raumgrößen die Nebeneinanderstellung des 8. und 9. Grundsatzes Euclids nicht statthaft sei. Es werden daher die folgenden Axiome aufgestellt: „Was in irgend einer möglichen Lage einander deckt, ist einander gleich", und „was in keiner mög-

*) Polster, Geometrie der Ebene bis zum Abschlusse der Parallelen-Theorie. Würzburg. J. Staudinger, 48 S.

lichen Lage mit Anderem sich deckt, was jedoch als Ganzes in irgend einer möglichen Lage das andere als Theil enthält, ist größer als sein Theil." Mittelst derselben wird dann der Satz bewiesen, daß bei ungleichen correspondirenden (Gegen-) Winkeln die geschnittenen Linien convergiren müssen. Schnitten sich nämlich die letzteren, bei Annahme eines größeren äußeren Winkels, nicht auf der betreffenden Seite, so erschiene dieser in der gegebenen Lage als Theil des kleineren; da beide Winkel wegen ihrer Ungleichheit auch in keiner anderen Lage einander decken können, so ergiebt sich in Folge der obigen Axiome ein Widerspruch.

Die gegen diese Theorie zu erhebenden Einwände werden dem Verf. bereits aus Günthers Recension in Hoffmanns Zeitschrift X, 2 bekannt geworden sein. Müssen wir denselben auch gegen die erste Bemerkung Günthers (daß bei dem vorher skizzirten Beweis die Möglichkeit des Parallelismus der Graden stillschweigend als nicht vorhanden vorausgesetzt werde) in Schutz nehmen, so sind doch die übrigen Bemerkungen jenes Recensenten gewiß richtig. Auf unendlich Großes ohne Weiteres arithmetische Operationen anzuwenden, ist sicher nicht gestattet. — Der Verfasser hat, wie schon erwähnt, mit vieler Sorgfalt seine Theorie zu einem ausgeführten Lehrbuche der ersten Capitel der Planimetrie ausgearbeitet, und giebt sogar drei in der Anordnung des Einzelnen verschiedene Lehrgänge. Es soll hierdurch die vorliegende Schrift die Bestimmung erhalten, von den Schülern als Ergänzung ihres Lehrbuches benutzt zu werden. Wir haben hiernach nicht bloß die fachwissenschaftliche sondern auch die methodische Seite zu beurtheilen. Leider müssen wir in letzterer Beziehung die Ansicht aussprechen, daß das Werkchen auch als Lehrbuch nicht empfohlen werden kann. Ein Buch von solcher peinlichen Gründlichkeit, daß beispielsweise trotz der vorhergegangenen Sätze „alle geraden Winkel sind einander gleich" und „ein rechter Winkel ist die Hälfte eines geraden Winkels" der Beweis, daß alle rechten Winkel gleich sind, elf Zeilen einnimmt, eignet sich nicht für Anfänger. Eine derartige Methode wird wenigstens gewiß nicht zur Förderung lebendigen Interesses beitragen; in der vorliegenden Schrift aber ist diese Methode, welche das schon dem Quartaner völlig Selbstverständliche ausführlich beweist, durchweg in einer Weise ausgeprägt, wie sie wenigstens dem Referenten noch nirgends sonst begegnet ist.

Zum Schlusse haben wir noch die Pflicht, das Erscheinen der

vierten verbesserten Auflage des zweiten Theils von Gallenkamps Elementen der Mathematik (Iserlohn 1879, J. Baedeker) auch in diesen Berichten anzuzeigen. Das Lehrbuch des verdienten Verfassers dürfte hinreichend bekannt sein, um eine erneute Besprechung desselben überflüssig erscheinen zu lassen.

Hamm, Oktober 1879. Reidt.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Systematische Grammatik der englischen Sprache nebst zahlreichen Uebungs- und Lesestücken von Dr. W. Bischoff, Professor der englischen und französischen Sprache an der Universität Bonn. Berlin, Verlag von Wiegandt, Hempel u. Parey 1879. 3 Mark.

Die unter diesem Titel erschienene englische Grammatik unterscheidet sich dadurch von der Mehrzahl der englischen Schulgrammatiken, daß sie systematisch ist.

Der erste Theil giebt auf 25 Seiten das Wichtigste und Nothwendigste über die Aussprache. Daß in den allgemeinen Bemerkungen über die Aussprache der Consonanten (p. 2) nur Regeln und keine Wörter sich finden, möchte wohl nicht zu billigen sein. Zu den Regeln über die Aussprache der Vocale finden sich zahlreiche Wörter, jedoch viel seltene, und möchte es sich empfehlen bei einer neuen Auflage nur solche Wörter als Belege zu den Regeln zu setzen, die in den ersten Lectionen oder im Pensum des ersten Jahres auch wirklich vorkommen. Seltene Wörter wie: mar, garb, mall (p. 4), stack, glebe (p. 5), verge, pert, curb, spirt (p. 6), gill, din (p. 7), lore, score, frock (p. 8), clog, shove, hoot, roost, loop (p. 9), glume, ruth, husk (p. 10) u. s. w. sind jedenfalls zu streichen.

Was die deutschen Wörter anbetrifft, die ungefähr die englischen Laute darstellen sollen, so wird Mancher vielleicht anderer Ansicht sein, der die angegebenen deutschen Wörter anders auszusprechen gewohnt ist, wie der Verfasser. Daß die Aussprache des h vor w, z. B. in where, eine gezwungene sei (p. 19 Anm.) möchte wohl nicht zuzugeben sein, da die besten englischen Aussprachewörterbücher es so verlangen.

Ein dem Buche angehängtes, sehr sorgfältig gearbeitetes Wörter-

verzeichniß giebt über die Aussprache der in den andern Theilen der Grammatik vorkommenden Wörter Auskunft; im Texte selbst ist dieselbe gänzlich unberücksichtigt geblieben. Der Unterzeichnete hält es pädagogisch nicht für gut, die Wörter zur Bezeichnung der Aussprache vollständig noch einmal zu drucken, wie es in dem Anhang zur vorliegenden Grammatik geschehen ist, da dies leicht bewirkt, daß der Schüler, der mehr auf das zweite als auf das erste Wortbild sieht, sich ein verkehrtes Wortbild einprägt. Einige einfache Zeichen im Texte, über oder unter den Wörtern selbst, wie es in den englischen Grammatiken von Kade, Gesenius, Im. Schmidt, Deutschbein und andern geschehen ist, scheinen ihm den Vorzug zu verdienen.

Der zweite Theil, die eigentliche Grammatik, umfaßt ca. 250 Seiten. In den ersten 20 Lectionen ist auf ca. 30 Seiten das Hülfsverb to have, to be und das Wichtigste über die Declination erledigt. Die Beispiele sind sehr leicht, und so gewählt, daß der Anfänger sehr bald über eine Anzahl einfacher Redensarten verfügt. In den Lectionen, die von der Pluralbildung handeln, ist der Verfasser zu sehr ins Detail gegangen und giebt lange Listen von Wörtern, die für Schulzwecke überflüssig sind (z. B. p. 38, 39 die vielen italienischen Wörter, ferner fife, strife, safe, coif; die Wörter auf ff; p. 40 brief, fief 2c.; p. 43 der Unterschied zwischen indexes und indices; p. 44, 45 die Aufzählung der Fischnamen, die im Plural ein s annehmen oder nicht annehmen; die dreierlei Zangen p. 46; die zahlreichen Wörter auf ces p. 47; die zahlreichen Wörter, die nur im Plural vorkommen p. 49; die lange Liste von Wörtern p. 70, von denen der größte Theil überflüssig ist, sowie der Listen p. 57—60). Das meiste hiervon möchte wie L. 15, vom Plural der Fremdwörter, in den Anhang zu verweisen sein.

Es folgen dann, L. 21—34, die Pronomina, Adjectiva, Adverbia und Zahlwörter. p. 69 sind die Anmerkungen über lesser und worser zu streichen; von den Verbindungen mit most würden einige wenige genügen.

Zu L. 21 (Zahlwörter) sind einige Beispiele zu wünschen, in denen das Verhältniß der englischen Münzen und Maaße zu den deutschen klar gemacht würde, sowie einige Beispiele über die Prozentrechnung, eine englische „Multiplication Table.“

Es folgen von L. 34 an das Verbum, die Pronomina und Hülfsverba. Auch hier giebt der Verfasser, nach der Ansicht des Unter-

zeichneten, in Einzelheiten zu viel; so p. 89 die Formen hoe/ing, singe/ing, springe/ing, oder die Formen parallel/ing, traffick/ing. Die Anmerkung 112 it is me, statt it is I, ist durchaus zu streichen; es darf den Schülern das, was anerkanntermaßen falsch ist, auch nicht einmal als durch den Usus gerechtfertigt hingestellt werden. In englischen Elementarbüchern (z. B. im Victoria spelling-book p. 119) wird besonders davor gewarnt. p. 137 ist die Regel über die Uebersetzung von mußte 2c. durchaus anders zu fassen. p. 139 gehört das, was über will als selbständiges Verbum gesagt ist, nicht in eine Schulgrammatik. Abgesehen von diesen Ausstellungen gehört der Abschnitt über die Verba, besonders die Hülfsverba, wo der Verfasser viele idiomatische Redensarten angiebt, mit zu den besten des ganzen Buches, und findet der Lehrer des Englischen manches dankenswerthe, das er in ausführlicheren Grammatiken vergebens sucht.

Bei den unregelmäßigen Verbis wäre zu wünschen, daß der Unterschied zwischen beheld und beholden, zwischen worked und wrought, awaked und awoke auseinandergesetzt würde, sowie daß eine Anzahl jetzt nur regelmäßiger Verba (wie light, spell, smell, crow u. s. w.) oder sehr seltener (wie quit, shred, heave, freight, rive, smite, stride, writhe, wax u. s. w.) gestrichen würde, daß zu make und do einige Redensarten angegeben würden, in denen „do" und „make" unterschiedlich vom deutschen „thun" und „machen" gebraucht werden; ebenso zu sagen: say und tell; I am said, I am told; bringen: bring, take; tragen: carry, bear, wear; treffen: hit, meet; schlagen: beat, strike, fight; erschlagen: slay u. s. w.

In das alphabetische Verzeichniß könnten ja alle unregelmäßigen Verba, auch die seltneren, aufgenommen werden.

Es folgen die Abschnitte über das Adverbium, die Präpositionen und Conjunctionen.

Aus den langen Listen bei der Präposition from p. 212—14, of p. 221—22, on p. 225—26, with p. 229—32 würden nur einige wenige oft vorkommende Verbindungen hervorzuheben, und die Listen selbst in den Anhang zu verweisen sein. Dagegen fehlen einige oft vorkommende Verba, nach denen „at" auf die Frage wohin? steht, es fehlt die Präposition to (einige Verba nach denen immer to steht, finden sich in S. 39). Als Anhang zu den Präpositionen ist eine Zusammenstellung zu wünschen, ähnlich der in Plötz französischer Schulgrammatik S. 37—39, die vom Deutschen ausginge und einige wichtige

Fälle zusammenstellte, in denen die englische Sprache sich ganz verschieden von der deutschen ausdrückt, und die verschiedenen Präpositionen, die zur Uebersetzung gebraucht werden, unterschieden würden; z. B. deutsch von: of, by, from, nach: after, at, for, über: over, across, above, at, on, of, unter: under, below, between, of, among u. s. w.

Es folgt dann ein Abschnitt, überschrieben: Syntax, der auf etwa 30 Seiten die wichtigsten syntaktischen Regeln, soweit sie für Schulzwecke nöthig sind, zusammenstellt. Der Verfasser hat sich in diesem Abschnitte so kurz fassen können, weil er auf sehr geschickte Weise das Wesentlichste aus der Syntax mit der Formenlehre verbunden und in die andern Theile der Grammatik hineinverwoben hat.

Der dritte Theil umfaßt ein Lesebuch und eine Anzahl von Gedichten auf etwa 50 Seiten.

Da ohne Zweifel an den Anstalten, an denen die Bischoff'sche Grammatik eingeführt wird, von Obertertia, jedenfalls Untersecunda an, ein eigenes Lesebuch, sei es Chrestomathie, oder ein einzelnes Werk eines Autors gelesen werden wird, so würden statt Nr. 12, 13, 14, 15, 17 vielleicht besser leichte historische Abschnitte aufzunehmen sein. Bei den Gedichten würde es sich empfehlen, die Namen der Dichter darunter zu setzen und an Stelle einiger (wie: daffodils, loss of George, wish, solitude of A. Selkirk, ode to duty, stanzas written in dejection, the green linnet, to the cuckoo u. s. w.) bekanntere, leichtere und interessantere Gedichte zu setzen.

Den Schluß bildet ein alphabetisches Register zur Grammatik, eine sehr dankenswerthe Zugabe, die man leider in vielen anderen Grammatiken vermißt. Der Verfasser sagt in der Vorrede, das Buch sei für den englischen Unterricht in III und II höherer Lehranstalten bestimmt. Man könnte also annehmen, daß die Bischoff'sche Grammatik nicht für alle Klassen ausreichend, und daß von I an noch eine ausführlichere Grammatik durchzunehmen sei.

Der Unterzeichnete glaubt, daß die vorliegende Grammatik für jede Unterrichtsanstalt, auch für die Realschule I. O., grammatischen Stoff genug bietet, wenn bei einer zweiten Auflage zu manchen Kapiteln, namentlich zu dem Abschnitt Syntax (S. 80—86), noch einige Zusätze hinzukämen, und als Anhang noch eine Anzahl zusammenhängender Uebersetzungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische hinzugefügt würde.

Namentlich für solche Anstalten, die nur 3—4 Jahre auf den

englischen Unterricht verwenden können, oder weniger englische Stunden haben als die Realschulen I. O., dürfte die vorliegende Grammatik vor vielen andern wegen der Beschränkung in Bezug auf den grammatischen Stoff den Vorzug verdienen.

Cöln, den 20. Dezember 1879. K. Hottenrott, Oberlehrer an der Realschule I. O.

1. Koch, Professor Dr. Friedrich: Linguistische Allotria. Laut-, Ablaut- und Reimbildungen der englischen Sprache. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von Dr. Eugen Wilhelm. Zweite Ausgabe. Cassel, Georg H. Wigand. 1880.

Der beste Beweis dafür, daß die „linguistischen Allotria" einen hohen sprachlichen Werth haben und sich in sachmännischen Kreisen allgemeiner Anerkennung erfreuen, ist der, daß die erste Auflage des Büchleins vollständig vergriffen ist und eine zweite Aufgabe hat besorgt werden müssen, welche im Text unverändert geblieben ist.

Eine eingehende sachgemäße Beurtheilung der „Allotria" findet sich in Herrig's Archiv, Band 53, Heft 1. Diese Zeilen haben nur den Zweck, auf die neue Ausgabe aufmerksam zu machen und derselben einen guten Erfolg zu wünschen.

2. Englische Synonymik für den Schulgebrauch zusammengestellt und erläutert von Dr. Carl Meurer. Cöln, Verlag von C. Roeseke & Co. 1879. Preis cart. M. 1,50.

Der im Jahre 1878 erschienenen und in dieser Zeitschrift bereits mehrfach besprochenen französischen Synonymik ist vor kürzerer Zeit eine „Englische Synonymik" gefolgt, welche nach ebendenselben Grundsätzen bearbeitet worden ist. Das äußerlich gut ausgestattete Büchlein, dessen Anschaffung durch den niedrigen Preis bedeutend erleichtert wird, ist durchweg brauchbar und verdient darum vollkommen, in die Hand des Schülers gegeben zu werden. Die Synonymik zeichnet sich vor der Kloepper'schen vortheilhaft aus; die Begriffe sind alphabetisch geordnet und darum auch ohne Nachschlagen zu finden, die Definitionen sind klar, bestimmt und leicht faßlich, die angezogenen Beispiele passend gewählt, alles Ueberflüssige aber, was für den Schüler noch ohne Werth ist, z. B. etymologische Erklärungen, wie sie bei Kloepper sich finden, wohlweislich vermieden worden. Es soll damit indeß nicht gesagt sein, daß das Buch frei sei von Fehlern und Verbesserungen

nicht zulasse; auf eine Vollständigkeit macht es ja ohnedies keinen Anspruch, es soll nach des Verfassers eigener Erklärung sich nur auf eine Auswahl synonymischer Begriffe beschränken, welche vorzugsweise dem Bedürfniß der vorgerückteren Schüler zu dienen bestimmt ist. Bei der Besprechung der französischen Synonymik ist als ein Mangel dieses Buches die Auslassung von Wortarten desselben Stammes betont worden, in dem vorliegenden Buche ist freilich diesem Mangel zum größten Theile abgeholfen worden, wie es der Verfasser überhaupt verstanden hat, in seinem letzten Buche die ihm gegebenen Winke sich nutzbar zu machen. Doch vermißt man bei einzelnen Nummern die Angabe von stammverwandten Wörtern, so unten: 4. averse abhold und repugnant widerstrebend, unvereinbar; 20. graceful und elegant — 94. die Verba to imagine sich einbilden und to fancy sich in den Kopf setzen, wähnen; 140. strange und foreign — 151. secret und mystery; 154. avarice, covetousness und cupidity u. a. m. Bei einer neuen Auflage seines Buches wird der Herr Verfasser sicherlich nicht verabsäumen, Fehlendes nachzutragen und noch andere wichtig erscheinende Synonyme wie: famous, renowned, celebrated und illustrious — prudent, wise — to shake, to tremble — to fall, to drop, to tumble — noise, tumult, bustle — ꝛc. einzufügen. — Aber auch in seiner jetzigen Gestalt wird die „Englische Synonymik" sich recht bald viele Freunde erwerben.

Rawitsch. Dr. Thiem, Lehrer an der Realschule.

Dr. K. Meurer. Engl. Synonymik für den Schulgebrauch. Cöln. Verlag von Roemke u. Co. 1879. Preis cart. 1,50 M.

Dr. Kl. Kloepper. Engl. Synonymik für höhere Lehranstalten. Rostock. Verlag von Werther. 1878. Preis broch. 1,20 M.

Das Unternehmen, engl. Synonyma für den Schulgebrauch zu sammeln, war ebenso zeitgemäß wie schwierig. Bislang fehlte es an einer derartigen Zusammenstellung für den Schüler gänzlich. Sieht sich doch der Sprachforscher vergeblich nach einem zuverlässigen Führer auf diesem Gebiete um. Man ist auf die von anderen Gesichtspunkten ausgehenden Arbeiten der Engländer und auf zerstreute Bemerkungen oder mehr oder minder ungeschickte und verworrene Compilationen der eigenen Landsleute angewiesen. Daraus macht man sich seinen Hausbedarf zurecht.

Wiewohl nun ein Schulbuch naturgemäß erst nach der Vollendung

der wissenschaftlichen Arbeit entstehen wird, so duldete das lebhafte Bedürfniß doch kein längeres Säumen mehr. Man mußte bringen, was man konnte und so gut es eben ging. Nur wird man sich nicht verschweigen können, daß bei solchen Versuchen manches einer späteren Ergänzung und Verbesserung bedarf. Unter den beiden oben angeführten Büchern geben wir dem Meurerschen den Vorzug. Es ist reichhaltiger als das Kloeppersche. Es bietet 450 syn. Gruppen gegen 320 bei Kl. und zu jeder Gruppe eine vollständig ausreichende Anzahl passender Beispiele, welche dort oft vermißt werden. Die Definitionen sind bei M. meist vollständiger und klarer als bei Kl. und auf die tropische Verwendung der Wörter ist bei M. die gebührende Rücksicht genommen, welche ihr bei dem anderen nicht geschenkt wird. Auch hinsichtlich der Anordnung verdient M. den Vorzug. Er hat die engl. Synonyma in der alphabetischen Reihenfolge der leitenden deutschen Begriffe behandelt, während Kl. dieselben nach Redetheilen (Verb, Subst., Adj.) geordnet hat und auch innerhalb dieser Theile ohne Berücksichtigung des Alphabets, nur, wie er sagt, aber nicht stetig durchgeführt hat, nach dem Grundsatz des Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren. (Bei M. sind die leichteren Synonymen mit einem Sternchen bezeichnet.)

Was Kl. dagegen mehr bietet als M., ist nicht von unbedingtem Werthe. Er giebt regelmäßig hinter den englischen Wörtern auch die französische Bedeutung, um den Gebrauch des Buches auch für den französischen Unterricht zu ermöglichen. Ohne Zweifel ist es ja manchmal sehr lehrreich und der inneren Concentration des Unterrichts dienlich, wenn bei auffälligen Uebereinstimmungen oder Unterschieden auf die französische Sprache hingewiesen wird — bei M. wird dieser Hinweis ganz entbehrt — aber bedenklich ist die consequente Durchführung dieser Parallelen: das führt zu Mengerei und Confusion. Jedes für sich und aus sich — Niemand kann zween Herren dienen. — Desgleichen halten wir für unnöthig eine jedesmalige Angabe der Etymologie. Die Ansicht des Verf., daß der Schüler sich dadurch den Begriff der Wörter klarer machen und leichter dem Gedächtniß einprägen werde, können wir in dieser Allgemeinheit nicht gelten lassen. Wir haben über diesen Punkt wie über die leitenden Prinzipien synonymischer Lehrbücher bereits bei der Recension der französischen Synonymik Meurers 1879, p. 434 ff. dieser Zeitschrift ausführlich gesprochen. Es sei uns gestattet, noch auf einige Einzelnheiten aufmerksam zu machen.

Ein englisches und deutsches (bei Kl. auch ein französisches) Register erleichtern das Aufsuchen der Wörter sehr. Es ist bei der Behandlung der Synonyma der beiden Verfasser auch auf die entsprechenden Unterschiede der verwandten Wortarten desselben Stammes Rücksicht genommen, dagegen entbehrt man bei beiden ungern die Anführung der Construction gewisser Verben und Adj. — „Stümpersynonymen" haben beide Verfasser die Aufnahme zugestanden, und das gewiß mit Recht; nur müssen sie die Zahl derselben noch vermehren.*) Auch die übrigen Synonymen müssen, namentlich bei Kl., um einige bereichert werden.**)

Kl. ist nicht ganz frei von Unrichtigkeiten. So sagt er in Nr. 60 von to inter: „einscharren, vergraben, meist von thierischen Körpern"; während es doch gerade das vornehmere Wort ist: mit Ceremonie bestatten; beisetzen. Dogs, sagt Graham, der leider von ihm nicht benutzt ist, are never interred, but though frequently buried. — So sagt er ferner in Nr. 92 von to pardon: „Es heißt vergeben, z. B. Verstöße gegen die Höflichkeit und im Staatsleben; die Strafe erlassen, das Leben schenken. to forgive = vergeben, besonders im religiösen Sinne." Der Unterschied ist weder deutlich markirt noch vollständig. to forgive ist im Gegentheil das gewöhnliche Wort; es wird bei kleinen Beleidigungen gebraucht, besonders von denen, die im gleichen Stande sind, to pardon bei wichtigen Angelegenheiten, von Vorgesetzten gegen Untergebene. Die Erklärung muß den Unterschied stets scharf hervorspringen lassen. Obgleich dies für den Synonymiker ein Hauptgrundsatz sein sollte, ist es doch bei beiden, weniger bei M. als bei Kl., häufig nicht beachtet. Kl. führt Nr. 73 z. B. an: „to hinder hindern, von seinem

*) Beispielsweise: halten, verdienen, gebrauchen, gemein, natürlich, früher, erst, Glied, Geist, Boden, Grund, Alter, Hof, Graf, Bogen, Ecke, Band, Land, See verdienen die Aufnahme doch wohl in einem Schulbuche. Der Unterschied von can, may, know (bei Kl.) gehört dagegen ebenso wie „wollen" in Bed., „von sich behaupten", in die Grammatik.

**) z. B. Ritter, Adel, Lehrer, Spitze, Versicherung, tribe neben race, verschwenden, Hütte, Kummer, Gesandter, Anzug, Versammlung, Wagen, Thal (bei M.), controversy (bei M.), Krankheit (bei beiden unvollständig), Graben, That, Nebel, Gestalt, Scherz, Anwalt, Jurist, Geistlicher, Kindheit, Gegenstand, Wahrheit (bei M. und verity bei Kl.), Sache, Schmerz. Reichthum (bei M.), Gefühl, Recht (bei M.), Dampf, Arbeiter; männlich, weiblich, ernennen, erwarten, feindlich (bei M.), vertagen, spielen, sparen, führen (bei M., lead bei Kl.), alien. get. struggle. inhumate (bei M.). allege, demeanour, deportment, whim, gallant, faint fame, glory, letztere 12 bei vorhandenen Gruppen.

Vorhaben abhalten, ohne weitere Nebenbedeutung; to prevent heißt dadurch verhindern, daß man der betreffenden Sache zuvorkommt, verhüten." Das Unterschiedliche muß schärfer hervortreten und das „ohne weitere Nebenbedeutung" bringt auf die falsche Fährte. Der Unterschied ist nicht allgemein und besonders, sondern eher positiv und negativ. To hinder heißt: dem Fortschritt der Handlung Schwierigkeiten bereiten, sie verzögern, störend dazwischen treten; to prevent heißt: die Thätigkeit gänzlich unterbrechen, die Ausführung unmöglich machen, das Eintreten eines Ereignisses verhüten. — Bei Nr. 75 giebt Kl. die unterschiedliche Bedeutung von to increase und to grow so an: „Ersteres (tr. und intr.) wachsen, zunehmen, eigentlich und uneigentlich; das andere (nur intr.) allmählich wachsen". Wird denn letzteres nun nicht „eigentlich und uneigentlich" gebraucht und bezeichnet etwa das erstere nur das plötzliche Wachsen oder das plötzliche und allmähliche zugleich? M. behandelt in Nr. 403 das Syn. „Versuch". Er erklärt: „attempt Versuch; endeavour, der fortgesetzte, wiederholte Versuch, die Bemühung, Bestrebung." Also hätte füglich bei attempt stehen sollen: der einzelne, einmalige Versuch. Dann fährt er fort: „trial Versuch, Probe." Wie unterscheidet es sich denn nun von attempt? Gemeinsam scheint beiden das „Einmalige" zu sein. Oder nicht? Das beigefügte „Probe" fixirt aber den Unterschied nicht hinlänglich. — Der allgemeine Begriff sollte immer vorangestellt sein. Wo eine Steigerung in den Synonymen liegt, sollte dies nicht verschwiegen sein; aus der blos verschiedenen Uebersetzung vermag der Ungeübte das nicht gleich zu erkennen. Diese Grundsätze sind ebenfalls nicht überall befolgt.

Wir schließen unsere Besprechung mit der angelegentlichsten Empfehlung beider Bücher an die Herren Fachgenossen und mit der Bitte, ihrerseits mit dazu beitragen zu helfen, daß aus ihnen mustergültige Lehrbücher werden. Brauchbar sind beide schon in ihrer jetzigen Gestalt. Die Meurersche Synonymik ist ein sehr praktisches Buch für den Schüler; sie wird, bei dem gänzlichen Mangel an wissenschaftlichen, von Deutschen verfaßten synonymen Wörterbüchern auch den Studirenden der neueren Sprachen empfohlen werden müssen.

Einbeck, 30. Oktober 1879. Ad. Hemme, Dr. phil.,
Rector.

1. Britannia. Eine praktisch-theoretische Anleitung zum Uebersetzen ins Englische, mit grammatischen und synonymischen Anmerkungen von G. Jaep. Zweites Bändchen (für die oberen Klassen). Leipzig, Teubner. 1879. 242 S. 8⁰.

Dieses zweite Bändchen der Britannia unterscheidet sich von dem ersten, vor einiger Zeit im Archiv besprochenen, durch die Aufnahme einiger deutschen Originalstücke und einen englisch geschriebenen Wegweiser bei der Abfassung von Aufsätzen. Auf letzteren legen wir keinen besonderen Werth; was für die deutsche Composition gilt, gilt auch für die englische, und so erscheint hier Manches banal. Die beigefügte Sammlung von Thematen enthält neben solchen, welche mehr oder weniger in deutschen Sekunden und Primen behandelt werden und allgemeineren Inhalts sind, viele aus der englischen Geschichte und Litteratur entnommene; letztere allerdings nicht leicht; denn Inhaltsangaben besonders dramatischer Stücke halten wir für die schwierigsten Themata im fremden Idiom. Sonst zerfallen die Stücke, ähnlich wie im 1. Bändchen, in Anecdoten, Dramatisches, Briefe, Schilderungen (aus England, Schottland, Irland), Naturgeschichtliches, Geschichte, Abhandlungen. Auf diese Stücke paßt das bei der früheren Gelegenheit Gesagte: den Hauptvorzug derselben bildet ihr enger Zusammenhang mit dem englischen Leben. Was die Auswahl betrifft, so möchten wir im dramatischen Theil die 4 ersten Nummern als ungeeignet gestrichen sehen; auch bietet in ihnen das Vocabular Manches, womit man Schüler resp. Schülerinnen unnöthig das Gedächtniß belastet; in gleicher Weise scheinen uns die 2 ersten Briefe nur an Mädchenschulen sich zum Uebersetzen zu eignen. In Bezug auf die Schilderungen fürchten wir, daß sie dem übersetzenden Schüler leicht langweilig werden; die meisten derselben würden selbst wenn sie aus dem Englischen zu übersetzen sind, erhebliche Schwierigkeiten verursachen. Sonst aber ist die Auswahl der Stücke, speziell auch der deutschen, zu loben; selbst Wiese's treffliche Briefe aus England sind berücksichtigt.

Die Uebersetzung aus dem Englischen scheint uns in diesem Bändchen besser, obgleich Sätze wie S. 155: [Eine] Enkelin von Heinrichs schöner Schwester wuchs Lady Jane heran mit einer Gestalt und einem Gesichte, welche dem anschauenden Auge wohlgefielen" nicht vereinzelt sind und stellenweise noch immer zu sehr „angeglichen" wird. Für die geschichtlichen Stücke müssen wir wiederum eine bessere Abrundung wünschen und für die „Abhandlungen" mehr Abschnitte. Von unserer

früheren Ansicht in Bezug auf die gar zu große Zahl der Vocabeln und die Behandlung der Synonyma bietet das neue Bändchen abzuweichen keine Veranlassung.

Der Aufsatz über „Freundschaft", der übrigens recht geschickt übersetzt und gekürzt ist (nach dem 27. Essay von Bacon) enthält verschiedene heute ganz veraltete Ausdrücke. In den „Advice to the Pupil" vermissen wir die englische Interpunction.

Wir haben hauptsächlich die „drawbacks" zu erörtern gehabt. Unser durchaus anerkennendes früheres Urtheil wird aber dadurch wenig berührt. Wir sind überzeugt, daß auch dieses Bändchen sich bald einen Freundeskreis schaffen wird.

2. Englische Stilübungen für höhere Bildungsanstalten von Prof. Dr. Jos. Stigell. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig und Mainz. Lesimple. 8°. 150 S.

Nach der Einleitung zur 1. Auflage sollte man ein Werk von selten pädagogischem Werthe erwarten. Verf. beruft sich auf einen Ausspruch „des großen Meisters der Sprachwissenschaft, Max Müller", in Bezug auf das Studium der modernen Sprachen, welche uns „wie Empfehlungsschreiben in die beste Gesellschaft und in die besten Litteraturwerke der ersten Nationen Europas einführen sollen". Diesem Zwecke dient mehr oder weniger jedes englische Buch, welches man Schülern in die Hand giebt. Daß aber diese Art der Stilübungen, wie der Verfasser in dem Vorworte ausspricht, gerade geeignet sind als eine Ergänzung der englischen Lectüre zu dienen oder als Grundlage zu Besprechungen über den darin enthaltenen Stoff, bezweifeln wir nicht nur in Bezug auf Gelehrtenschulen mit ihren im günstigsten Falle zwei wöchentlichen Stunden, sondern auch in Bezug auf Realschulen. Das Uebersetzen aus dem Englischen ist zu schwer, als daß man von dem Schüler ein sachliches Eingehen auf den Uebersetzungsstoff erwarten könnte. Zu solchen Besprechungen eignen sich notorisch englische Texte besser. Aber wenn von diesem Zweck abgesehen wird, ist die Sammlung immer noch eine der besten, die wir kennen. Die einzelnen Mustersätze des I. Abschnittes zum Einüben der syntaktischen Regeln sind mit Fleiß und Geschick zusammengestellt. Nur bitten wir, den Text nicht in einer geradezu sinnstörenden Weise dem Original anzugleichen, überhaupt möglichst deutsche d. h. gut verdeutschte Sätze zu geben; jene Erleichterung ist faktisch keine, sie geschieht auf Kosten des deutschen Stiles und stößt den reiferen Schüler ab. Z. B. S. 4:

„Als sie 13 oder 14 Jahr alt war, hielt M. Stuart ꝛc.“ oder S. 6: „ein mit vielen schmerzlichen Gefühlen vermischter Stolz.“ Ebendaselbst: „der Zusammenstoß des Blake mit den Holländern und Spaniern schwebte in ungetheilter Freude im Gedächtniß aller Parteien.“ Trotzdem möchten wir betonen, daß die Sätze selbst inhaltreich sind und nach keiner Seite hin anstößig. Uebrigens scheinen sich sämmtliche Druckfehler des Buches auf diesen Abschnitt concentrirt zu haben. Während sonst der Druck correct ist, passirt auf den ersten 20 bis 30 Seiten kaum eine ohne einen oder mehrere Druckfehler. Durchgehend aber im ganzen Buche ist das Fehlen des zweiten Anführungszeichens, wir wissen nicht aus welchem Grunde. Im II. Abschnitte bildet das „Wintermährchen“ den Hauptstoff. Es ist eine gute deutsche Uebersetzung der Lamb'schen Erzählung, und vortrefflich zum Rückübersetzen geeignet. Bedenklich wird wieder der deutsche Stil in den Anekdoten über englische Schriftsteller; stofflich aber ist auch diese Auswahl zu loben und Lehrer wie Schüler gewiß willkommen, obgleich sie letzterem gewiß mehr Schwierigkeiten bereiten werden, als Verfasser anzunehmen scheint. Dann folgen im III. Abschnitt „Betrachtungen aus einigen älteren englischen Schriftstellern“ Daß endlich deutsche Originalstücke den Schluß bilden, ist der Hauptvorzug des Werkes, umsomehr, als aus Wilhelm Meister Stellen genommen sind, welche von einem reiferen Schüler verstanden und auch stilistisch bewältigt werden können. Göthes Urtheil über Hamlet haben wir mit besonderer Genugthuung darunter gefunden.

Die unter dem Text gegebenen Vocabeln könnten weniger zahlreich sein; bei einem Drittel derselben wird der mit dem Lexikon vertraute Schüler solcher Hülfe nicht bedürfen. Mit dem Abkürzen der Anmerkungen kann man — zum Zweck der Raumersparniß, also aus Billigkeitsrücksichten — nur einverstanden sein, obgleich doch zuweilen auch der Lehrer schwanken dürfte, wie das gemeinte Wort lautet.

Hamburg. Dr. G. Wendt,
Lehrer an der Realschule des Johanneums.

Breitinger, H., Professor an der Universität Zürich. Grundzüge der englischen Litteratur- und Sprachgeschichte. Mit Anmerkungen zum Uebersetzen ins Englische. Zürich, Druck und Verlag von Friedrich Schultheß. 1880.

Das vor wenigen Wochen der Oeffentlichkeit übergebene Compendium der englischen Litteratur- und Sprachgeschichte, welches nach den

gediegenen Arbeiten von Ten Brink, Marsh, Koch u. a. zusammengestellt ist, zeichnet sich, wie die übrigen Werke des Verfassers, durch Klarheit und Uebersichtlichkeit der Darstellung sowie durch ein geschicktes Zusammenfassen der Hauptmomente aus und kann in der That die weiteste Verbreitung beanspruchen. Die Grundzüge sollen für den Schüler nicht nur ein Hülfsbuch der Litteraturgeschichte sein, sondern sie sollen ihm auch Gelegenheit geben, seine sprachlichen Kenntnisse zu erweitern. Zu dem Zweck ist der Leitfaden durchgehends mit Vocabeln, Redensarten und sprachgeschichtlichen Bemerkungen versehen worden.

Der Verfasser behandelt in den 9 ersten Abschnitten die Geschichte der Litteratur und Sprache in England und giebt zum Schluß einen Ueberblick über die Entwickelung der amerikanischen Litteratur. In gedrängtester Kürze werden die Völker angegeben, welche einander in der Eroberung Englands ablösen, bis die germanischen Stämme dasselbe schließlich zu ihrem, freilich auch noch recht oft gestörten Besitzthum machen, dessen sie erst in Folge des Einfalles der französischen Normannen verlustig gehen, ohne jedoch ihre Sprache aufgeben zu müssen. Während das keltische, lateinische und nordische Element nur wenig Spuren in der englischen Sprache zurückgelassen hat, bleiben das Sächsische und Französische die Hauptbestandtheile des heutigen Englisch. Das Sächsische (Angelsächsisch) reicht bis in den Anfang des 12. Jahrhunderts hinein und hat als wichtigste Denkmäler den Beowulf, Kaedmon's und Alfric's metrische Paraphrasen 2c. hinterlassen. Seit 1066 wurde das Französische die Sprache der Vornehmen und Gebildeten und erst allmählich bildet sich eine Mischsprache heraus, in der allerdings das sächsische Element als das vorherrschende sich zeigt. Dieser Mischungsprozeß vollzieht sich zwischen 1100 und 1350 und lassen sich in diesem Zeitraum zwei Stadien erkennen: das halbsächsische (Layamon's Brut und Ormulum) und das Altenglische, aus dem sich bald das sogenannte Mittelenglische entwickelt, als dessen Begründer Wyclif und Chaucer, der erstere für die Prosa, der letztere für die Poesie, anzusehen sind. Das Neuenglische beginnt mit der James-Bible. Die fortwährenden Schwankungen der Lautverhältnisse hören auf. Der Accent wird germanisch. Seit dem 16. bis tief ins 18. Jahrhundert hinein kämpfen in der englischen Litterärsprache das germanische und romanische Element mit wechselnden Erfolgen; zuweilen ist die latinisirende Pedanterie geradezu von vernichtendem Einfluß auf das Englische, besonders stark wird derselbe nach der Rückkehr der Stuarts;

die Dichter der Königin Anna: Pope, Addison ꝛc. sind Schüler Boileau's, während die volksthümlichen Schriftsteller, so John Bunyan, dem sächsischen Elemente treu bleiben. Der Einfluß des lateinischen Elements behauptet sich bis heute nicht nur durch das Fortbestehen der Scheldeformen, sondern auch durch die Schreibung. Durch Garrick, welcher die Racine-Dynastie stürzt, durch Bischof Percy, Walter Scott und die Seeschule, Byron wird der Anstoß zur Reaction gegeben und die Mehrzahl der englischen Dichter hält nunmehr das germanische Element als das nationale Kernelement des Englischen in Ehren. — Bezüglich der praktischen Verwerthung in der Verkehrssprache, erklärt der Verfasser, sei das sächsische Element das vorherrschende. Der grammatische Bau des Englischen ist entschieden germanisch. Von den 100,000 Wörtern des englischen Wortschatzes sollen zwar zwei Drittel romanisch sein, aber das germanische Drittel kommt fünfmal so oft zur Verwendung als das romanische. Die litterarischen Erzeugnisse der älteren Periode nur kurz andeutend, beginnt der Verfasser im zweiten Abschnitt die Literaturgeschichte der neuentstandenen Sprache mit Chaucer, dessen Verdienste er gebührend hervorhebt; von seinen Zeitgenossen und Nachahmern nennt er nur den Possenreißer Skelton, neben dem die Namen eines Gower, Occleve und Lydgate sicherlich eine Erwähnung verdient hätten. In Schottland schließt sich an Chaucer der Satyriker William Dunbar. Auf geschickte Weise wird alsdann dargethan, wie die Litteratur aus der traurigen Verderbtheit, in die sie versunken war, durch die Renaissance und die religiöse Bewegung gerettet wird und wie allmählich die große Zeit vorbereitet wird, in der Spenser und Shakespeare mit ihren Meisterwerken auftreten. Mit Recht wird dem dritten Abschnitte, der klassischen Periode unter der Königin Elisabeth (1560—1616), ein größerer Raum gewährt und derselbe ausgefüllt durch eine durchweg gelungene Schilderung der Zeit- und Sittenverhältnisse. Lyly's Euphues und Sidney's Arcadia werden rühmend hervorgehoben, dann aber dem Verfasser der Fairy Queen mit Recht vollstes Lob gespendet. Nachdem in Kürze die Weiterentwickelung des englischen Dramas (Miracle play. Moralities) gezeigt und ein Blick in eine Schaubühne damaliger Zeit gethan worden, beschäftigt der Rest des dritten Abschnitts sich lediglich mit Shakespeare und seinen Geisteserzeugnissen. Ihm folgen der gelehrte Pedant Ben Jonson, ferner Beaumont und Fletscher, welche eine realistische Richtung in der Poesie vertreten. Unter dem Einfluß der

29*

Puritaner tritt eine Wendung ein. John Milton, der große Denker und Dichter hinterläßt seine bahnbrechenden Dichtungen. Ihm ist der vierte Abschnitt gewidmet, während der fünfte die Litteratur der Restauration behandelt und den französischen Einfluß seit 1660 zeigt. In ebenso klarer und allgemein verständlicher Sprache wie in den vorhergehenden Abschnitten wird im sechsten Abschnitt die Rückkehr zur Naturdichtung, im siebenten die englische Romantik und ihre Hauptvertreter W. Scott, Thomas Moore, Byron und Shelley, im achten und neunten die englische Dichtung und Prosa seit 1830 behandelt und in den beiden letzten Kapiteln die Vertreter der Periode einer eingehenden Beurtheilung unterzogen. Die Romantik lebt wieder auf in dem hochbegabten Tennyson. Als bedeutendster Dichter wird Charles Swinburne genannt, dessen Freiheitsbegeisterung an Byron, dessen Rhetorik und Verskunst an Victor Hugo erinnern. Der populärste Litteraturzweig des 19. Jahrhunderts ist der Roman. Am schönsten entfaltete sich durch Bulwer, Dickens, Thackeray, Elliot der Sittenroman. Außerdem leistete in diesem Zeitraume besonders Großes die Historiographie. Macaulay, Carlyle, Buckle, außerdem Green und Thomas Wright verdienen ihren Ruf. Zu den besten Essayisten gehören Harlitt, Lamb, d'Israely, Carlyle, Swinburne und Lewes.

Im zehnten Abschnitt bekommen wir einen kurzen Ueberblick über die amerikanische Litteratur, die erst in diesem Jahrhundert zu ihrer eigentlichen Entwickelung gekommen ist. Bryant, Poe und Longfellow werden mit Recht hervorgehoben. In der Novellenlitteratur haben sich Cooper und W. Irving einen weltberühmten Namen gemacht; als Essayisten sind Franklin, Channing und Emerson bedeutend, als Geschichtsschreiber Lecky, Prescott, Motley und Bancroft.

Die Grundzüge werden sich hoffentlich sehr bald recht viele Freunde erwerben und auch in weiteren Kreisen sich Eingang verschaffen.

Rawitsch. Dr. Thiem, Lehrer an der Realschule.

1. Th. Bab. Macaulay, History of England from the accession of Charles I. to the Restoration: Ein Abschnitt aus dem ersten Kapitel von M.'s Geschichtswerk. Für die oberen Klassen höherer Schulen bearbeitet von F. C. Schwalbach. Leipzig, Teubner. 8⁰. 1879. 91 S.

Diese Ausgabe ist neben Schmitz' Commentar, der fleißig benutzt ist, doch eine durchaus selbstständige und wird den meisten Lehrern des Englischen willkommen sein. Mit Recht hebt der Verf. in der Vorrede

hervor, daß sich dieser Abschnitt aus dem berühmten Geschichtswerk in besonderem Grade dazu eignet, den Schüler „mit denjenigen Kenntnissen auszurüsten, die für das Verständniß der Geschichte wie der politischen und socialen Zustände des modernen Englands in erster Linie nothwendig sind." Warum aber sind im Text drei nicht unwesentliche Abschnitte ganz gestrichen? (cf. S. 28, 30, 40). — Mit der Behandlung der Anm. sind wir weniger einverstanden; die Zahl derselben könnte erheblich beschränkt werden, obgleich anerkannt werden muß, daß der Verfasser nichts gar zu banales giebt. Aber ein Schüler der Oberklassen kann sich in seinem geographischen Handbuche Auskunft über so und so viele englische Städte, Flüsse und Landschaften holen, braucht auch nicht immer wieder auf die Erklärung von Strafford' „Thorough" verwiesen zu werden, oder auf die Regeln über die Inversion, auf die Uebersetzung von such as, (von while sogar in derselben Spalte (S. 84) zweimal, auf den Gebrauch von should nach gewissen Verben ɾc. Besonders gegen den Schluß treten solche überflüssige Anmerkungen zahlreicher auf, scheinbar als Ersatz für die historischen, deren Zahl sich naturgemäß verringert: gerade als wenn nun einmal ein gewisser Raum mit Noten gefüllt werden müßte.

Werthvoll und durchaus zuverlässig ist der historische Commentar, — unerläßlich zur Vorbereitung für den Schüler — und, wir müssen es wiederholen, unabhängig von Schmitz, freilich auch ohne daß der Verfasser sich rühmen dürfte, durch die Benutzung speziell des Essay über Hampden einen Vorzug vor jenem zu haben, auch Schmitz verweist wiederholt auf obiges Essay; und selbst der in der Vorrede gerühmte Fund (zu XX, 4: with the badges of the parliamentary cause in their hats) findet sich implicite bei Schmitz in seiner Anmerkung zu p. 96. Dagegen hätte sich empfohlen, Schmitz' Bemerkung über die „commissioned officers" nicht hinüberzunehmen. Die Offiziersstellen sind in England, gesetzlich wenigstens, nicht mehr käuflich.

Druckfehler sind noch stehen geblieben auf S. 30: the Established church (nicht established), 31 a: Crabbe statt Crabb, 33, b bei dem Citat aus Ranke: 169 statt 159, 43: Royalists (und b, Z. 9 von unten muß wohl „noch" statt „schon" stehen). Heißt es, wie S. 44, wirklich die Severn und nicht der S.? 55: vengeance statt vengenance, häfiug statt häufig und — in den Corrigenda stimmt weder das erste noch das zweite!

2. Garland of English Poesy. Ausgewählte Gedichte zum Uebersetzen und Memoriren für die Unter-, Mittel- und Oberstufe, nebst einem Wörterbuch von Johannes Schmarje. Geb. 0,60 Pf. Altona, Uflacker. 1879.

Also ein englisches Lesebuch für die Elementarschule. Die Auswahl ist gut. Die Hälfte der Gedichte sind Uebersetzungen aus dem Deutschen von bewährten Autoren. Wir müssen aber dem Verfasser rathen, für eine genaue Revision des „Wörterbuches", in welches sich neben vielen Druckfehlern und falsch gesetzten Accenten auch einige falsche Aussprachebezeichnungen eingeschlichen haben, Sorge zu tragen. Der Werth des sonst fleißig gearbeiteten und recht gut ausgestatteten Büchelchens könnte dadurch nur steigern.

3. Bracebridge Hall; or The Humourists. A Medley by Washington Irving. Erklärt von C. Th. Lion. Band 1. 8⁰. 224 S. Berlin, Weidmann. 1878.

Von Irving war bisher wohl nur das Sketch Book in weiteren Kreisen bekannt; und es ist eigentlich nicht recht erklärlich, warum das vorliegende Werk bislang nicht in Deutschland erschienen ist. Denn die unter obigen Titel zusammengefaßten Sketches (welche Irving selbst ein Buch gemischter Natur nennt „nach Art des Skizzenbuches, aber zusammengehalten durch eine Reihenfolge von Charakteren und Ereignissen") besitzen alle Vorzüge des Skizzenbuches. Der „Stout Gentleman" muß allein schon auf eine Sammlung neugierig machen, welche eine solche Perle köstlicher Humoristik enthält; andere Abschnitte finden sich hier und da in Chrestomathien. Durch die Besorgung dieser Ausgabe hat sich daher der Verfasser ein entschiedenes Verdienst erworben, das durch die Art der Bearbeitung noch erhöht wird. Eine nach den besten Quellen zusammengestellte Biographie macht uns mit den Lebensschicksalen des liebenswürdigen Autors bekannt; ohne weitschweifig zu sein, bringt sie das Wesentlichste, um uns in das volle Verständniß des Medley einzuführen. Dieses eignet sich übrigens durch seine Eintheilung in kleinere Skizzen ganz besonders auch zur Schullectüre; die eine Skizze mehr zur mündlichen Durchnahme, eine andere z. B. die romantische Erzählung vom Student of Salamanca, welche Irving ursprünglich für eine andere Sammlung bestimmt hatte, zur Privatlectüre. In jedem Falle führen sie den Schüler in das Verständniß englischen Lebens ein und lehren ihn die Eigenart von John Bull besser kennen und mehr — lieben, als die augenblickliche Stimmung in Deutschland gutzuheißen scheint. Daß aber Irving ein

Anfangs-Schriftsteller ist, müssen wir im Gegensatz zum Verfasser bezweifeln (vgl. Vorwort). Für einen Anfänger ist doch Irving's Vocabelschatz gar zu reichhaltig; und Geschmack wird ihm auch nur der reifere Knabe abgewinnen, selbst wenn er schon sonst im Englischen ziemlich belesen ist; das liegt in der Eigenthümlichkeit von Irving's Lebensanschauung, für die das Verständniß erst geweckt werden muß.

In Bezug auf die Anmerkungen hat der Verfasser im Allgemeinen das richtige Maaß eingehalten. Manche Note mußte, da die Stücke wohl nicht der Reihe nach gelesen werden, wiederholt werden. Trotzdem aber brauchte wohl nicht gerade in jedem Falle bemerkt zu werden, daß nach never Inversion eintritt, diese und ähnliche elementaren Dinge können überhaupt unerwähnt bleiben; der Schüler, welcher Irving liest, kennt die Grammatik so weit längst. Auf der anderen Seite macht sich hier und da eine überflüssige Gelehrsamkeit breit. Das Entwickeln der meisten Etymologieen konnte unterbleiben; manche Wortbedeutung findet der Schüler ebenso gut im Lexikon. Wenn der Verfasser hauptsächlich eine Schulausgabe liefern will, so mußte er nur das geben, was der Schüler zu einer sorgfältigen Vorbereitung bedarf; im Uebrigen kann er auch dem erklärenden Lehrer Vieles überlassen. Aufs Entschiedenste aber müssen wir gegen das Einfügen der Zahlen in den Text besonders im Interesse solcher Leser protestiren, welche Englisch zu lesen gewohnt sind; man sieht unwillkürlich nach unten und ist dann verstimmt, wenn man vielleicht zum zehnten Mal über but = nisi belehrt wird. Gleichwohl müssen wir es billigen, daß die Anmerkungen in Fällen, wo der Schüler erfahrungsgemäß leicht fehlt, die Aussprache geben, wenn auch nur, um einer falschen vorzubeugen. Doch möchten wir vor der Autorität Walker's warnen, wenn er nach l und n das ch wie sh gesprochen haben will, oder vor S. 167 invalèed, während trībūnal gebräuchlicher ist als trĭbūnal (S. 196).

Andrerseits enthalten aber auch die Anmerkungen, die mit großem Fleiß zusammengestellt sind, manches selbst dem Lehrer willkommene. Das auf S. 94 nicht erklärte to be sworn at Highgate erklärt sich dadurch, daß in Highgate ein Club von Zechern und Spaßvögeln bestand, welcher seinen Mitgliedern bei der Aufnahme 3 Eide abnahm, von denen Einer war never to kiss the maid if you can kiss the mistress. (Es war der einzige, den mein Gewährsmann, ein Cockney, anführen konnte). Darnach enthielte das im Texte auf obige Redensart folgende „who are used to tavern life“ die Erklärung derselben.

Der Verfasser sagt in der Einleitung, daß er die amerikanische Ausgabe „durchweg" zu Grunde gelegt habe. Doch findet sich im Student of Salamanca ein dreifacher Hinweis auf die „Am. edit."; die also für diese Erzählung nicht benutzt zu sein scheint.

Der Druck ist correct, nur einige Versehen, die selbst der Schüler sofort finden wird, sind uns aufgefallen.

Und so dürfen wir hoffen, daß der Verfasser, dessen Qualification für solche Ausgaben genügend bewiesen ist, bald den zweiten Band von Bracebridge Hall veröffentlichen wird; es wird denselben ebenso wenig an Lesern fehlen als dem ersten. Durch mehr Maaß in den Anmerkungen aber wird sich auch der Preis desselben niedriger stellen und das Ganze noch mehr als Schulbuch verwenden lassen.

4. Letters of Lady Mary Wortley Montagu. Erklärt von Dr. H. Lambeck. Berlin, Weidmann. 1878. 227 Seiten. 8°. 2,10 Mark.

Seit der bei Mylius im Jahre 1790 erschienenen Ausgabe der Briefe der Lady Montagu sind unseres Wissens dieselben in Deutschland nicht wieder gedruckt. Mit Rücksicht hierauf und das augenblicklich besonders rege Interesse, welches wir an den Dingen in der Türkei nehmen, hat der Verfasser die anziehende Corespondenz in Form eines Buches herausgegeben, das „zur Lectüre in höheren Bildungsanstalten wohl geeignet ist". (Vorrede.) Wenn wir nun auch glauben, daß es seinen Hauptleserkreis nicht unter der Jugend finden wird, so wollen wir demselben doch auch von dem Gesichtspunkte des Verf. aus ein entschiedenes Verdienst nicht absprechen. Nur möchten wir die rein praktische Frage stellen, ob jemals an Schulen die Anschaffung eines Buches empfohlen werden wird, das über 2 Mark ungebunden kostet und von dem im günstigsten Falle bei der reichen Fülle des im Englischen zu Lesenden nur ein kleiner Bruchtheil in der Schule gelesen werden kann; und um sich zur Privatlectüre zu empfehlen, ist es auch wieder zu theuer.

Wir sind leider nicht im Stande zu beurtheilen, wie weit dem Verfasser für einen guten kritischen Text vorgearbeitet ist, da wir die von ihm benutzte Londoner Ausgabe (1861, 3. Auflage, Wharncliffe-Thomas) nicht besitzen. Es sind auch viele Anmerkungen aus derselben mit hinübergenommen; und so bleibt uns eigentlich nur noch von den Anmerkungen zu sprechen, die von seiner eigenen Hand sind. Dieselben beziehen sich fast ausschließlich auf die Etymologie, ein Ver-

fahren, welches in der Einleitung damit begründet wird, „daß man den Schülern das Erlernen der Sprachen wesentlich erleichtern könne, wenn man sie auf den Zusammenhang derselben und auf ihr Zurückgehen auf eine gemeinsame Muttersprache aufmerksam macht." Es wird dann auf die Einleitung zu Littré verwiesen 2c. An Alle dem ist nichts Neues und wenn es cum grans salis genommen wird, auch in Bezug auf Pädagogik viel Wahres. Nur möchten wir bemerken, daß man auf diese Weise mit Leichtigkeit die sämmtliche fremdsprachliche Lectüre für unsere Schulen zustutzen kann. Was geben denn diese Etymologien, wofür nicht weniger als 26 indogermanische Sprachen in Contribution genommen werden, das Geringste, was jeder Lehrer sich nicht mit Leichtigkeit zusammensuchen kann? Wie kann man in solchen langen Anmerkungen irgend etwas Verdienstliches erblicken! Der Lehrer würde vielleicht andere Wurzeln zur Verfolgung durch einige dem Schüler naheliegende und bekannte Sprachen hindurch vorziehen; das bloße Lesen derselben gewährt nur wenigen Schülern Interesse. Der erwachsene Leser aber ärgert sich wohl gar, auf Noten verwiesen zu werden, welche ihn nur beim Lesen der interessanten Briefe stören. Wozu also dieser Ballast! — Wenn noch eine neue Etymologie darin mitgetheilt würde! Fast kommt es uns vor, als wenn die Lectüre hier nur der entbehrlichen Etymologie wegen dastände. Die in der Einleitung angekündigten grammatischen und synonymischen Anmerkungen sind nur vereinzelt neben den etymologischen. Und das ist kein Schade; sie enthalten meist Dinge, welche ein Leser solcher Lectüre längst kennt. Die wunderliche Bezeichnung der Aussprache verdrießt Einen auch nicht selten. Und so blieben von den Anmerkungen nur die sachlichen, für die wir dem Verfasser danken, eingeschlossen die zur Präparation gut geeigneten Notizen im „Anhang". Die Einleitung dürfte immer noch das Verdienstlichste sein; sie ist nach den besten englischen Quellen gearbeitet und theilt auch viele competente Urtheile über die Vorzüge der Briefe mit.

Zum Schluß ein Wort über die Auswahl; nur die „von allgemeinerem Interesse sind ausgewählt und in diesen etwa vorkommende, für die Jugend ungeeignete Stellen weggelassen." Einleitung 5. Nach unserer Ansicht wird man überhaupt der Jugend nicht die ganze Correspondenz zu lesen geben, sondern höchstens einzelne Briefe (in Chrestomathien). Faktisch kann nur auf erwachsene Leser reflectirt werden; denen wird man die Briefe unverkürzt geben. Wenn aber

schon mal die „höheren Bildungsanstalten" ins Auge gefaßt sind und ausgewählt wird (übrigens ist im Ganzen sehr wenig weggelassen), dann möchten wir auch die sarkastischen Bemerkungen über den Reliquiendienst im Text gestrichen sehen und in Brief 39 die deutsche Bemerkung, daß im Urtext nun etwas über „die Leichtigkeit, mit welcher die türkischen Frauen gefährliche Krankheiten (?!) überstehen", folgt.

Der Druck ist correct. Wildbret wird S. 63 mit einem t, S. 74 mit tt geschrieben, S. 91 ist σχίρειν verdruckt, S. 15 Anm. 21 Cyclopedia. Gehört nicht S. 109 upon the whole (= in the whole) zu S. 87, Zeile 7, wo das im Text stehende in the whole eine Note verlangt, weil es heute nicht mehr gebraucht wird?

Hamburg. Dr. G. Wendt.

1) Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung: a) Ausgewählte Dramen von P. Corneille von Fr. Strehlke. Bd. I: Le Cid 1877. b) Ausgewählte Lustspiele von Molière von H. Fritsche. Bd. IV: Le Bourgeois gentilhomme 1879. Bd. VI: Les Femmes savantes 1879.
2) Verlag von B. G. Teubner, Leipzig. a) Corneille's ausgewählte Dramen von Dr. K. Brunnemann. Bd. I: Le Cid 1877. b) Racines Athalie von Adolf Laun 1876. c) Molière's Les Femmes savantes von C. Th. Lion, Dr. phil. 1871. Le Bourgeois gentilhomme par A. Korell. 1877.
3) Théatre français publié par C. Schütz. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. 1879: Le Cid 12 éd. p. Ch. Marelle, Horace 7 éd. Athalie 13 éd. Le Misanthrope 8 éd. p. W. Wagner, Esther 8 éd. L'abbé de l'Epée p. Bouilly 11 éd. p. D. Rohde, Tartuffe 9 éd. L'Avare 15 éd. Le Malade imaginaire p. E. Friese, Le bourgeois Gentilhomme 8 éd. Les Femmes Savantes 7 éd. Mademoiselle de la Seiglière p. Sandeau 7 éd. p. F. Fischer, Bertrand et Raton 12 éd. Adrienne Lecouvreur 8 éd. p. A. Fels, Le verre d'eau 19 éd. Les contes de la reine de Navarre 9 éd. p. Chr. Rauch, Bataille de dames 6 éd. Les doigts de fée 5 éd. p. S. Waetzold.
4) Théatre français, collection Friedberg et Mode. Berlin: Polyeucte, Brittanicus, Les Femmes sav. p. G. van Muyden 1878. Le Bourgeois Gentilhomme p. A. W. Kastan 1878.
5) Athalie von Racine mit litterarischer Einleitung und Commentar von O. Schaumann. Hamburg 1879.
6) Esther von J. Racine im Versmaße des Originals ins Deutsche übertragen von Otto Kamp; mit gegenüberstehendem franz. Texte. Frankfurt a. M. 1879.

Von vorstehend aufgeführten mir zur Besprechung übersandten Schulausgaben französischer Dramen dürften die unter 4) erwähnten zu den meisten Bedenken Anlaß bieten. Hier fehlt jegliches auch noch

so kurze Vorwort, welches uns einen Einblick in der Herausgeber Thätigkeit gewährte und darüber aufklärte, welcher Vorlage und in wie weit sie gefolgt sind, es fehlt ferner jegliche Einleitung, welche den Leser über Entstehungszeit, Stoff, Quellen und Bibliographie der Stücke belehrte. Das jedem Stücke beigegebene Vocabulaire scheint, da rein schematisch abgefaßt, nutzlos. Statt auf die zufällig zuerst begegnende Stelle hätte mindestens auf die für die jeweilige Bedeutung beweisendste hingewiesen werden müssen, wenn die Citate irgend welchen Werth haben sollten, überdies hätte auf alle Fälle durch Zeilenzählung auch der prosaischen Texte das Auffinden der Citate erleichtert werden sollen. Die Anmerkungen sind ebenfalls oft genug von zweifelhaftem Werth. Wenn „nom de fille" in Z. 1 der Femmes savantes durch „der Name Jungfrau" erklärt wird, so ist doch die undeutsche Uebersetzung „Name" dem Schüler nur hinderlich den wahren Sinn des Ausdrucks „Bezeichnung als Jungfrau" zu erfassen. Auch die nächste Erklärung „faire fête = sich ein Fest aus etwas machen" hilft zum Verständniß so gut wie nichts. Mit Littré war der Ausdruck als „sich von etwas Vergnügen, Freude versprechen" zu deuten und anzugeben, daß das Reflexivpronomen zu ergänzen ist. In Fritsche's Ausgabe ist der Ausdruck übrigens ausführlich erläutert, während die Erklärungen von Lion und Fischer unzureichend sind.

Weit empfehlenswerther als die Collection Friedberg et Mode ist das Schütz'sche Théatre fr. in seiner erneuerten Gestalt. Die Mehrzahl der Einzelherausgeber haben ausdrücklich angegeben, welche Texte sie den ihrigen zu Grunde gelegt und diese Texte sind fast durchweg die besten derzeit vorhandenen. Die kurzen Einleitungen bieten wenigstens die allgemeinste Orientirung, freilich sind sie keineswegs alle gleichwerthig, so scheint mir z. B. die von Charles Marelle zum Cid höchst dürftig, denn sie besagt nur, daß der Cid Ende 1636 aufgeführt, 1637 als tragicomédie gedruckt, nach Guillem de Castro's „Mocedades del Cid" gearbeitet, von Diamante später überarbeitet und von Marelle nach dem Text der Grands Écrivains de la France veröffentlicht ist. Dagegen wird die Controverse aber, ob Corneille Diamante oder umgekehrt bearbeitet hat, viel zu ausführlich und, was das schlimmste ist, falsch dargestellt. M. behauptet, Diamante's Drama „El Cid" könne deshalb nicht die Vorlage für Corneille gewesen sein, weil D. von 1621—1665 gelebt, also zur Zeit als C. den Cid arbeitete, kaum 14 oder 15 Jahr alt gewesen sei. Er scheint mir hier

statt den Angaben in den Grands Écrivains de la France einem der „éditeurs mal renseignés“ welche Diamante noch heute als Vorbild Corneille's ansehen, nämlich Brunnemann gefolgt und durch zu flüchtiges Lesen einer Anmerkung desselben in einen bedenklichen Irrthum verfallen zu sein. Brunnemann, der sehr zum Schaden seiner Arbeit die Marty-Laveaux'sche Ausgabe in den Grands Écrivains de la France unbenutzt gelassen hat, sagt S. 12 Anmerkung: „Juan-Bautista Diamante blühte unter Philipp IV. (1621—1665) um die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts! Aus Marty-Laveaux's Einleitung hätten beide Herausgeber aber entnehmen können, daß Diamante erst 1626 in Madrid geboren ist; freilich basirt diese Angabe nur auf Dokumenten, deren Authenticität mir wenigstens noch zweifelhaft erscheint. Aus einer Notiz von Viguier, welche Marty-Laveaux abdruckt, geht ferner hervor, daß die älteste bekannte Ausgabe von Diamantes „Honrador de su padre“ 1658 erschien. Eine Detailvergleichung des Corneille'schen Cid mit dem Stück Diamantes ergab mir allerdings wie Viguier, daß das letztere sicher als Nachbildung des ersteren aufzufassen ist, nur möchte ich die Aenderungen Diamante's nicht so geringschätzig beurtheilt sehen, wie das von Viguier geschehen ist.

In anderen Ausgaben des Théatre fr. von Schütz sind dagegen die Einleitungen durchaus zweckentsprechend, so namentlich in den von W. Wagner bearbeiteten Stücken, wo auch der Commentar allen billigen Forderungen entspricht. Freilich will mir bedünken, als könnte ein so knapper und im wesentlichen aus anderen complicirter Commentar, wie er nun ein Mal dem Plan der ganzen Sammlung nur entspricht, füglich völlig unterbleiben und das Augenmerk der Herausgeber fast ausschließlich auf die möglichst genaue Wiedergabe des besten Textes gerichtet bleiben. So lange von Seiten der Schule die Modernisirung der Orthographie von Autoren früherer Jahrhunderte nothwendig erachtet wird, kann man natürlich am wenigsten derartigen Textausgaben einen Vorwurf daraus machen, wie sehr es auch im wissenschaftlichen Interesse zu bedauern ist, daß selbst die Grands Écrivains dem großen Publikum zu Liebe diese Concession gemacht haben.

Abgesehen von der verschiedenen Ausstattung und den umfangreicheren Einleitungen scheinen mir die unter 2) aufgeführten Ausgaben vor denen unter 3) keinen wesentlichen Vorzug zu besitzen, im Gegentheil steht die Laun'sche Athalie-Ausgabe durchaus hinter der Wagnerschen zurück, die Ausgabe der Femmes Sav. von Lion erschien bereits 1871, und

Moland's Ausgabe wurde von Lion dafür nicht zu Rathe gezogen, ebensowenig von Korell für seine Ausgabe des Bourgeois Gentilhomme. Korell hat, was den Werth seines Commentars hinreichend charakterisirt, „cru devoir expliquer ou traduire dans les trois langues les passages difficiles afin de mettre les élèves à même de traduire du français soit en allemand, soit en anglais.“ Die Brunnemannsche Cid-Ausgabe ist, wie ich schon oben andeutete, ebenfalls ohne Verwerthung der neueren Corneille-Litteratur angefertigt, die Angaben im Commentar sind zwar sehr apodiktisch, dürfen aber darum keineswegs ohne Weiteres als richtig hingenommen werden. So heißt es z. B. S. 19 (der Herausgeber hat, was höchst unpraktisch, unterlassen die Zeilen zu zählen) zu „Et si ma passion cherchait à s'excuser, Mille exemples fameux pourraient l'autoriser: Mais je n'en veux point suivre“ (= Z. 95 ff. éd. Strehlke): „en pleonastisch, wie en und y nicht selten in Wendungen, welche dem Gebiete der allgemeinen Unterhaltungssprache entnommen sind“. Die richtige Erklärung bietet Strehlke: „en den Genitiv von exemples vertretend“, fährt freilich unrichtig fort: „hängt von der Negation ne ab“ während es heißen müßte: „hängt von dem zweiten Theile der Negation, von point ab.“ Was sollen ferner die vielen sonderbaren Angaben Brunnemanns zu Worten wie: lien, passion, impatience „hier zweisilbig, dreisilbig rc.“?

Auch die Specialausgabe der Athalie von Otto Schaumann will mir nicht zusagen. Die Ausgabe ist hauptsächlich für obere Mädchenklassen bestimmt, will aber doch auch dem Standpunkte des Gymnasiums genügen, (also wenigstens nicht auch dem des Realgymnasium!) Der Commentar ist mit Verweisen auf die Bibel geradezu überladen. Unmöglich kann doch den Schülern zugemuthet werden, diese alle nachzuschlagen, der Lehrer aber wird, falls er danach Verlangen trägt, derartige Verweise leicht anderswo finden. Rathsamer wäre es gewesen, die wichtigsten Stellen abzudrucken. Der Schwerpunkt der Lectüre liegt dem Herausgeber auf ethischem Gebiete, er hat darum seiner Neigung zu moralisirenden und ästhetisirenden Erörterungen auch allzu freien Lauf gelassen. Mir will es scheinen, als hätte er damit den poetisch-unempfindlichen Lehrer weit mehr als den Schüler im Auge gehabt. In anderer Hinsicht ist zu rügen, daß die neuere Racine-Litteratur unbenutzt geblieben, manche Wortdeutungen sind nicht zu billigen z. B. darf audace Z. 13 nicht mit „Frechheit“ übersetzt werden, ebenso auch manche grammatische Erklärung z. B. Z. 51 Enfin, wozu „hat

Mathan es erreicht, daß ꝛc." ergänzt werden soll, während das folgende **parait** diese Deutung von vornherein ausschließt. **Enfin** ist einfach zusammenfassend = „kurz".

Weit werthvoller sind die unter 1) aufgeführten Ausgaben. Die Strehlke'sche Cid-Ausgabe kann freilich auch noch nicht als musterhaft gelten, sie zeigt aber doch wesentliche Vorzüge vor den zwei vorerwähnten. Der Text basirt der Hauptsache nach auf den von Marty-Laveaux und anhangsweise sind die Varianten der älteren Ausgaben von der letzten Hand mitgetheilt. Der Commentar ist reichhaltig und lehrreich, doch hätte Eigenes und Fremdes sorgfältiger geschieden werden sollen, auch mußte der Herausgeber den Aeußerungen besonders der Academie, Scudery's und Voltaire's gegenüber größere Selbständigkeit zeigen und schärfere Kritik an ihnen üben. Marty-Laveaux's Glossar zu Corneille ebenso wie das von Godefroy sind zwar recht verdienstliche Arbeiten, aber sie sind doch sehr der Vervollständigung bedürftig, wenn wir einen klaren Ueberblick über Corneille's Wortschatz erhalten sollen. Hier vermag noch jeder Herausgeber wichtige Beiträge zu liefern, besonders aber muß er die Archaismen der Corneille'schen Sprache scharf hervorheben. In dieser Beziehung bleibt noch manches nach Strehlkes Ausgabe zu thun. Auch ist zu rügen, daß Strehlke in der Einleitung die Controverse über Corneille's Verhältniß zu Diamante garnicht erwähnt, Diamante's Namen überhaupt garnicht nennt. Die Fritsche'schen Ausgaben von Molière's Bourgeois Gentilhomme und Femmes savantes (die im gleichen Verlag zuvor von Brunnemann besorgten Ausgaben derselben Stücke liegen mir nicht vor) nehmen unstreitig unter allen mir vorliegenden Ausgaben den ersten Rang ein. Hier liegt neben sorgfältiger Verwerthung der Molière-Litteratur selbstständige Forschung in Einleitung wie Commentar vor. Diese Ausgaben sind nicht nur für das Studium Molière's in der Schule höchst förderlich, sondern werden auch zum Verständniß Molière's an und für sich außerhalb der Schule nicht unwesentlich beitragen. Je rückhaltsloser ich aber Fritsche's Verdienste anerkenne und wünsche, es möchten viele derartige Schulausgaben erscheinen, umsomehr muß ich bedauern, daß gerade er in der Vorrede zum Bourgeois Gentilhomme, also an einem noch dazu durchaus ungeeigneten Orte schreiben konnte: „Es ist eine einflußreiche altfranzösische Gemeinde entstanden, die auf die Untersuchungen, deren Gegenstände nicht mit dem Roste von mindestens vier Jahrhunderten bedeckt ist, oft mit einer gewissen Ueberlegenheit hinab-

sieht.“ Eine solche altfranzösische Gemeinde existirt nicht und ich würde meinerseits, trotz persönlicher durch den Studiengang erklärlicher Vorliebe für die ältere Litteratur und Sprache, gegen eine solche mit den schärfsten Waffen vorzugehen für meine Pflicht halten, da ja Dünkelhaftigkeit und Unwissenschaftlichkeit in ihr in gleichem Maße grassiren müßten. Daß der oder jener eitle Mensch sich vielleicht wegen des Bischen Altfranzösisch, das er auf der Universität oder sonstwo mühsam erlernt hat, in Vergleich zu jedem andern, der mit seinen altfranzösischen Kenntnissen nicht so wie er um sich wirft, vielmehr seine Studien, wie durchaus natürlich, den Anforderungen seines Berufes anpaßt, als ein höheres Wesen betrachtet, ist ja wohl möglich. Daß aber diese Auffassung von einem wenn auch nur irgend wie namhaften Romanisten, geschweige denn von der ganzen altfranzösischen Gemeinde getheilt werde, glaube ich dreist bestreiten zu dürfen. Eine ganz andere Berechtigung hat das vornehme Achselzucken, (welches ich übrigens auch nicht billige), das man so und so vielen Arbeiten gegenüber beobachtet, die Stoffe der neueren Litteratur behandeln, wenn deren Verfassern von vornherein die Qualification zu wissenschaftlicher Forschung abgeht. Es glauben eben leider auf dem Gebiete der neueren Litteratur viele Leute litterarische Lorbeeren erwerben zu können, die zu ernster Arbeit weder Lust noch Kraft haben, die keine gründliche philologische Schulung durchgemacht haben. Diese hochmüthigen Dilettanten sind es, welche die Beschäftigung mit neuerer Litteratur in Verruf gebracht haben, welche den ehrlichen Forscher auf diesem Gebiete in den Schatten stellen. Ihnen möge Herr Fritsche den Krieg erklären, nicht aber seinen Bundesgenossen, denjenigen, welche sich redlich abmühen zu philologischem Forschen auf dem Gebiete der neueren Litteratur anzuregen, die nöthigen Vorkenntnisse dazu den Studirenden zu übermitteln. Man verlange nur nichts Uebermenschliches von einem einzigen Docenten für romanische und englische Philologie. Mögen doch die Schulbehörden und insbesondere die zumeist interessirten der Realgymnasien die Bemühungen der Universitätsdocenten um Vermehrung der Lehrkräfte für diese Disciplinen unterstützen! Ich habe, um nur von mir zu reden, schon 5—6 Jahre alljährlich aber bisher immer vergeblich an zuständiger Stelle darauf angetragen.

Zum Schluß noch ein Wort über die Kamp'sche Uebertragung der Esther Racine's. Bei aller Achtung vor der ziemlichen Gewandtheit des Uebersetzers, halte ich sein Unternehmen, die französischen Vers-

maße im Deutschen getreu nachzuahmen, doch für kein glückliches. Der gereimte deutsche Alexandriner ist und wird, man mag die Cäsur noch so frei (d. h. unfranzösisch) behandeln, auf die Dauer eintönig und bleibt grundverschieden von dem französischen, der ja bekanntlich durchaus nicht den streng jambischen Rhythmus des ersteren, wohl aber die streng geregelte Cäsur einhält. Dem Schüler wird also die Lectüre der Kamp'schen Uebertragung das Verständniß der Rhythmik der gegenüberstehenden französischen Verse durchaus nicht erleichtern. Ein sonderbarer Irrthum ist Kamp auf S. VI des Vorworts untergelaufen. Danach soll der männliche wie weibliche Alexandriner im Munde des Franzosen stets zwölfsilbig lauten. Wenn die Conversationssprache heute die meisten weiblichen Wortausgänge tilgt, so doch nicht alle, und die Sprache des 17. Jahrhundert ließ sie sicher der Mehrzahl nach noch hören. Daß man sich heutzutage im Théatre français noch abmüht das gleiche zu thun, ist doch K. sicher bekannt.

Marburg a. d. Lahn. Dr. E. Stengel,
Professor der romanischen und der englischen Philologie.

XXXV. Versammlung Deutscher Philologen u. Schulmänner.

Nach dem Beschluß der vorjährigen Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner zu Trier ist fur das Jahr 1880 zum Versammlungsorte **Stettin** gewählt und das Prasidium den Unterzeichneten übertragen worden.

Mit Allerhöchster Genehmigung Seiner Majestät des Kaisers und Königs setzen wir nunmehr die XXXV. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner auf den

27. bis 30. September d. J.

an und laden die Fach- und Berufsgenossen zu zahlreicher Betheiligung ein.

Anmeldungen von **Vorträgen** bitten wir für die **allgemeinen** Sitzungen an uns, für die Section für classische Philologie an Herrn Professor Dr. **Ad. Kiessling** in Greifswald, für die deutsch-romanische Section an Herrn Professor Dr. **Al. Reifferscheid** daselbst, für die pädagogische Section an Herrn Realschul-Direktor **Kleinsorge** hier, für die mathematisch-naturwissenschaftliche Section an Herrn Professor Dr. **Junghans** hier zu richten.

Die Angabe der Adressen für die übrigen Sectionen sowie alle weiter erforderlichen Mittheilungen enthält das demnächst auszugebende Programm.

Stettin, den 25. Mai 1880.

F. Kern. G. Weicker.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 7.

Ausgegeben am 10. September 1880.

Stettin 1880.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

IV. Pädagogische Zeitung.

E. Miscellen.

I. Abhandlungen.

Das Latein an der Realschule und die Zulassung zum Medicin-Studium.

Von Geh. Hofrath Dr. Perthes in Davos (Schweiz), Gymnasial-Director a. D.

Daß der lateinische Unterricht an der Realschule I. O. in seiner gegenwärtigen, durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 festgesetzten Gestalt nicht genüge und deshalb entweder aufgegeben oder verstärkt werden müsse, scheint auf Grund der seitherigen Erfahrungen ziemlich allgemein anerkannt zu werden. Auf der im Oktober 1873 abgehaltenen Ministerial-Conferenz erklärte der Schöpfer dieser Schulform, dem zugleich durch seine damalige amtliche Stellung der umfassendste Ueberblick über die Gesammtheit der Leistungen zu Gebote stand, Herr Geh. Ober-Regierungs-Rath Dr. Wiese: „Nach wie vor überzeugt von der bildenden Kraft eines zweckmäßig ertheilten Unterrichts im Lateinischen, finde er sich doch durch die an dem Erfolg desselben in der Mehrzahl der Realschulen gemachten Erfahrungen bestimmt, diesem Gegenstande für Realschulen nicht die entscheidende Bedeutung zuzuerkennen, die ihm bisher zugewiesen war" (Protokoll S. 29). Wie sehr dieses Urtheil der allgemeinen Anschauung derer entsprach, die durch eigenen Unterricht unmittelbare und tägliche Eindrücke gewonnen hatten, zeigt eine Stelle aus dem Vorworte zu dem 1870 erschienenen Lateinischen Lesebuch (2. Abth.) für die oberen Klassen von Realschulen von Hoche: „In der That gipfelt die ganze gegenwärtige Realschulfrage in der Frage, wie die Realschule dem Latein gegenüber sich verhalten solle; die Vertreter der mit Ernst und Eifer diese Frage discutirenden Richtungen stimmen in dem Einen überein: entweder gar nicht, oder besser als bisher. Daß aber die Besserung nur durch eine möglichst ausgedehnte Lectüre zu erreichen sei, steht mir ebenso fest, wie die aus dem Unterrichte an zwei Realschulen gewonnene Ueberzeugung, daß die Realschule überhaupt des Lateinischen nicht entrathen kann, so lange sie eine allgemeine und nicht bloß eine Fachbildung ihren Schülern mitgeben will." Prov.-Schulrath Kruse sieht die Sache bereits so selbstverständlich an, daß er in einer beiläufigen Bemerkung*) seine Ansicht dahin ausspricht,

*) Zeitschrift f. d Gymnasialen, 1879, S. 217.

„daß wer für die Realschulen nicht entweder **mehr** Latein oder den Wegfall desselben fordert, an Einsicht und Erfahrung arm sein muß." In dem soeben erschienenen vierten Hefte des Pädag. Archivs endlich hat der Realschuldirector **Henke** folgenden, wie mir scheint, nach beiden Seiten hin sehr treffenden Grundsatz aufgestellt (S. 274): „Es muß, wenn einmal Latein gelernt wird, auch etwas ordentliches und tüchtiges gelernt werden, es muß am Schluß ein Maß von Wissen und Können gefordert werden, das für die Erziehung durch diesen Unterricht und für den späteren Betrieb wissenschaftlicher Studien von wirklichem Werth und maßgebenden Einfluß ist, doch, und das ist die Beschränkung, welche unter allen Umständen festgehalten werden muß, ist dieses Maß so zu bestimmen, daß das Wesen der Realschule als solcher nicht darunter leidet." Dem Vernehmen nach beabsichtigt ja auch die preußische Unterrichtsverwaltung die Stundenzahl für das Lateinische auf den Realschulen zu vermehren. Da indessen über die dann vorzunehmende Vertheilung des übrigen Unterrichtsstoffs ein definitiver Beschluß noch nicht gefaßt sein soll und da auch auf der diesjährigen Delegirtenversammlung des deutschen Realschulmännervereins die Ansichten über diese Frage noch weit auseinander gingen, so wird eine weitere Meinungsäußerung, die sich zwar nicht auf unmittelbare Erfahrungen an der Realschule, aber doch auf langjährige Erwägungen über den gesammten lateinischen Unterricht und auf eine verschiedenartige praktische Thätigkeit im Schulwesen zu stützen vermag, vielleicht für nicht ganz nutzlos erachtet werden.

Unverkennbar steht die gegenwärtig besonders lebhafte Erörterung der „Lateinfrage" im engsten Zusammenhang mit der anderen brennenden Frage, der nach der **Zulassung der Realschulabiturienten zu den Universitäts-Studien und nachfolgenden Staats-Prüfungen, ins Besondere zu den medicinischen.** Eine getrennte prinzipielle Lösung beider ist ja auch unmöglich und wer von der ersteren reden will, kann nicht umhin, auch zu der letzteren Stellung zu nehmen.

Ich muß bekennen, daß ich lange an der Hoffnung festgehalten habe, es werde möglich sein, eine sogenannte Einheitsschule herzustellen, durch welche die Vorbildung zu allen höheren Berufsarten gewährt werden könne. Aber mehr und mehr drängte sich mir doch die Ueberzeugung auf, **daß mit jedem auch noch so geschickt ausgedachten Lehrplane einer solchen Anstalt eine Ueberbür-**

dung der Schüler unvermeidlich sein werde und daß man unter zwei Uebeln das kleinere wählen müsse. Dieser Sachverhalt ist bereits von andern, namentlich von Krumme*) und von Steinbart**) in so gründlicher Weise dargelegt worden, daß es nicht nöthig ist, hier auf das gesammte Beweismaterial einzugehen. Wahrhaft erschreckend ist die Mittheilung, welche kürzlich Dr. med. Hasse veröffentlichte***), daß in der ihm unterstellten Irren-Heilanstalt mit 250 Kranken in einem einzigen Jahre 6 Primaner, resp. Sekundaner von den humanistischen Gymnasien in Folge geistiger Ueberanstrengung in Behandlung gekommen seien. Sollten ähnliche Symptome eines so schweren Schadens unseres höheren Schulwesens auch anderwärts sich gezeigt haben, so wäre dringend zu wünschen, daß die betreffenden Irrenärzte dieselben nicht im Verborgenen ließen, damit das Uebel erkannt und wirksam bekämpft werde. Aber auch wenn, wie zu hoffen, ein solches Vorkommniß nur ein vereinzeltes sein sollte, so bliebe es doch immer eine zu dem ernstesten Nachdenken auffordernde Thatsache. Videant consules! Das Gleiche gilt von einer andern, im Januar 1879 im Preußischen Abgeordnetenhause zur Sprache gebrachten höchst auffallenden Erscheinung.****) In den 6 Jahren von 1872 bis 1877 incl. hat in dem Prozentsatze der Nichtmaturi zu den Abiturienten ein ganz regelmäßiger Fortschritt von 12,72 auf 16,1, 16½, 17,58 und endlich 19,14 stattgefunden. Wo also 1872 200 Schüler durchfielen, da sind 1877 nahezu 300 Schüler im Abiturientenexamen für unreif befunden worden. Mit Recht fragte der Redner, der diese Thatsache aus den amtlichen Veröffentlichungen ans Licht zog: „Ist da nicht so, wie je statistisches Material etwas derartiges nachweisen kann, erwiesen, daß in unseren Gymnasialverhältnissen irgend etwas krank sein muß, daß irgend ein Schaden da sein muß, der im Laufe der Jahre langsam, aber so ganz und gar konsequent nach Ausweis der amtlichen Bekanntmachungen sich in seinen Wirkungen entfaltet." Unter den Gründen

*) Krumme, die Ueberbürdung des Gymnasiums und das Mittel zur Abhülfe. Pädag. Archiv 1879, S. 180 fg.

**) Steinbart, über die Unmöglichkeit der Einheitsschule. Pädag. Archiv 1880, S. 170 fg.

***) In der Gegenwart von Paul Lindau 1880, Nr. 8, abgedruckt in der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen 1880 Nr. 13.

****) Pädag. Archiv 1879 S. 232.

für diese Erscheinung, auf welche man vermuthungsweise kommen könnte, hob in seiner Antwort (S. 236) der Regierungscommissar, Herr Geh. Reg.-Rath Dr. Stauder ganz besonders das Verbindungswesen hervor, „diese Pest unserer höheren Lehranstalten", welche so oft auf die häusliche Thätigkeit des Schülers, auf seine Vorbereitung für die Schule, auf seinen Charakter einen nachtheiligen Einfluß ausübte und den früher guten Schüler zu einem schlechten machte, und gegen welche, wie der Herr Regierungscommissar unzweifelhaft richtig hinzufügte, die Schulverwaltung die Hülfe der Familie viel mehr in Anspruch nehmen müsse, als sie ihr bis jetzt entgegengetragen worden sei. So weit die Ursachen dieser an manchen Orten in bedenklicher Weise sich zeigenden Neigung der Schüler zum Wirthshausbesuch und niedrigen oft genug in Völlerei ausartenden Zerstreuungen nicht in einer Zeitrichtung, sondern in der Schule selbst zu suchen sind, werden dieselben vor Allem auf den Mangel an innerem Interesse für die Gegenstände des Unterrichts und auf die daraus hervorgehende Unlust zur Arbeit zurückgeführt werden müssen. Die Arbeits-Unlust selbst aber hat wiederum, wie mir scheint, zwei Hauptquellen, eine noch immer weit verbreitete fehlerhafte Methode des fremdsprachlichen Unterrichts namentlich in den unteren und mittleren Klassen und zweitens die vorwiegend durch eine Ueberfülle von Disciplinen hervorgerufene Ueberanstrengung der Schüler namentlich in den oberen Klassen.

Daß die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren Gymnasien an ernsten Fehlern leide, dürfte doch wohl durch die Resultate erwiesen sein. Auf der vierten preußischen Directoren-Conferenz (1865) erklärte*) der Referent (S. 151): „Mögen wir uns noch so sehr gegen die Anerkennung sträuben, die Gemeinsamkeit der Urtheile spricht entschieden dafür, daß die Schüler der Gymnasien selten die Fähigkeit erwerben, auch nur einen Schriftsteller mit Freude und Genuß zu lesen." Und vor wenigen Jahren sagte Du Bois-Reymond**), der nach seiner Mittheilung seit mehr als einem Vierteljahrhundert als Examinator in den medicinischen Staats- und Fakultätsprüfungen das Wissen und

*) Die Stelle ist abgedruckt im Pädag. Archiv 1879, S. 187. Vgl. dort auch die ganz übereinstimmende Aeußerung des Correferenten.

**) Du Bois-Reymond, Culturgeschichte und Naturwissenschaft, Deutsche Rundschau IV, S. 240, 241 und 244.

den Bildungsgrad von etwa dreitausend jungen Männern mehr oder minder genau kennen gelernt: „Ich bedauere, zunächst den Eindruck mittheilen zu müssen, den ich im Laufe der Zeit immer stärker erhalte, daß die humanistische Bildung des mittleren Mediciners bei uns viel zu wünschen übrig läßt. Die Unsicherheit in der lateinischen Formenlehre, die Beschränktheit des lateinischen und griechischen Wortschatzes, die Unfähigkeit z. B. griechische Kunstausdrücke herzuleiten, sind bei vielen unserer Mediciner wenige Jahre nach bestandener Maturitätsprüfung der Art, daß die dadurch verrathene mangelhafte Schulung zur Zeit der Prüfung wohl nur durch mechanische Abrichtung übertüncht war.“ „Allein auch wenn man die Jünglinge der verschiedensten Richtungen betrachtet, welche Gymnasialbildung erhielten, findet man nicht, daß bei ihnen hinreichend lebhafte Theilnahme für den Inhalt der klassischen Studien hinterblieb, um davon eine Rückwirkung im idealistischen Sinne ernstlich erwarten zu können. Sieht man von den Philologen ab, welche selbstverständlich hier nicht in Frage kommen, so ist die Zahl derer, welche später einmal einen alten Schriftsteller aufschlagen, verschwindend klein. Statt mit begeisterter Anhänglichkeit, denken die meisten mit Gleichgültigkeit, nicht wenige mit Widerwillen an die Klassiker.“ In meinen Aufsätzen „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen“ (IV S. 69 fg.) habe ich ausführlich zu begründen gesucht, daß diese Gleichgültigkeit vor allem darin ihren Grund habe, daß die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen etwa seit dem dritten Decennium unseres Jahrhunderts mehr und mehr in eine systematische Erziehung zur Nichtachtung des Inhalts ausgeartet ist. In den mir bekannt gewordenen Besprechungen meiner Arbeiten ist, soviel ich sehe, dieser Vorwurf nirgends bestritten worden, obwohl man doch annehmen sollte, daß er bei seinem gravirenden Inhalt der Aufmerksamkeit eines Kritikers nicht wohl entgehen konnte. Selbstverständlich redete ich dort nicht von einer ausnahmslos angewandten, sondern nur von der herrschenden Methode, welche, wie die Wiesbadener Philologen-Versammlung gezeigt hat, seit einigen Jahren in höchst erfreulicher Weise abzunehmen beginnt. Daß sie aber noch immer viele Anhänger zählt, wird durch die Art der am meisten verbreiteten lateinischen Uebungsbücher, durch Ansichts-Aeußerungen auf Directoren-Conferenzen und andern Versammlungen sowie durch zahlreiche Stellen in Zeitschriften

und Broschüren zur Genüge dargethan. Eine Beseitigung dieser Verkehrtheit der Methode würde indessen wohl schwerlich ausreichen, um jene vielfach hervorgetretene Arbeitsunlust zu verdrängen. Das durch den Gang unserer Culturentwickelung allmählich in der Schule herbeigeführte Uebermaß der Anforderungen erstickt die freie Entfaltung individueller Anlagen und die damit verbundene Freudigkeit des Strebens. „Wie innerhalb des einzelnen Faches", sagt Prov.-Schulrath Kruse (a. a. O. S. 220), „so wird auch in der Gesammtbildung die freie Bewegung und die sorglose Hingabe auf Schritt und Tritt gehemmt. Mit einer gewissen Eifersucht nimmt jeder Lehrer die häusliche Arbeitskraft der Schüler für sein Fach tagtäglich in Anspruch und das auf einem anderen Gebiete bethätigte Interesse sehen viele als einen ihnen widerfahrenen Abbruch an. Bei solchem gleichmäßigen Nebeneinander wird vielleicht eine größere Totalsumme positiver Kenntnisse erreicht, aber hervorragende Leistungen im Einzelnen werden seltener. Schablonenhafte Mittelmäßigkeit, welche den Forderungen des Reglements genügt, ist reichlich vorhanden; freie Entfaltung geistiger Individualität wird vielfach vermißt." Wie überaus günstig auf der anderen Seite eine geringere Zahl der Lehrstunden und ein niedrigeres Maß der häuslichen Arbeitszeit auf die ganze geistige Entwickelung des Schülers, auf die Intensität seines Denkens, auf die Ursprünglichkeit und Frische seines ganzen Wesens einwirkt, das zu beobachten habe ich an meiner hiesigen durch die gewöhnlichen Schulnormen nicht beengten Unterrichts- und Erziehungs-Anstalt täglich Gelegenheit. Der Quintaner, der ausnahmslos von 11 bis 1 Uhr Vormittags und nach Tisch wieder, auch an den 4 Schulnachmittagen, bis 3 Uhr, zuletzt noch einmal wieder von 5 bis 1/26 oder 6 Uhr Freizeit hat und für die häuslichen Schularbeiten am Abend nur etwa eine Stunde bedarf, alle übrige Zeit aber sich möglichst viel im Freien herumtummelt, wird dadurch nicht nur körperlich gekräftigt, sondern auch geistig in so auffallender Weise munter und regsam erhalten, daß er an Intensität der Arbeit reichlich wieder einbringt, was ihm an Extensität abgeht. Fast noch wichtiger aber ist, daß auf diesem Wege bei einer nur einigermaßen verständigen Leitung in einem ganz andern Grade als bei den üblichen Schuleinrichtungen selbstständige Arbeitslust und ein der individuellen Naturanlage entsprechendes geistiges Interesse geweckt wird. Es ist das ja

auch ganz natürlich. Von einem Knaben, dessen Kraft vollständig verbraucht ist, wenn er Schule und Hausarbeit glücklich absolvirt hat, kann Niemand verlangen, daß er sich nun noch hinsetze und etwa Stacke's Erzählungen aus der alten Geschichte, Schwab's Sagen des klassischen Alterthums, Lenz' Naturgeschichte, ein mathematisches oder physikalisches Aufgabenbuch und ähnliche mit eindringender Aufmerksamkeit lese, während der von den Pflichtarbeiten noch nicht ermattete Schüler ganz von selbst auch in den der Erholung gewidmeten Stunden sich solcher Lectüre oder auch anderen Beschäftigungen wie dem Anlegen von naturgeschichtlichen Sammlungen, Anfertigen kleiner technischer Arbeiten u. s. w. mit so reger innerer Theilnahme hingiebt, daß er einen dauernden Gewinn daraus zieht. Man hat gut reden, es sei zu bedauern, daß der Secundaner und Primaner so wenig Neigung zu Privatstudien zeige, sondern statt dessen lieber ins Wirthshaus gehe, wenn man ihm nach seinen 6 Schulstunden auch noch 3 oder 4 Arbeitsstunden zur Erledigung der laufenden Pflichten aufnöthigt. Es ist wirklich etwas an dem Paradoxon, das mir einst auf einer pommerschen Directoren-Conferenz, wo die Mittel gegen den Wirthshausbesuch der Schüler berathen wurden, halbscherzend ein Gegner unterschob: „So, Sie meinen also, je weniger Schularbeiten, desto weniger Biertrinken der Schüler." Man setze nur die zwei ausgelassenen Mittelglieder wieder ein und der Satz ist vollkommen richtig: Je größer die Beschränkung der Pflichtarbeiten auf das nothwendige Maß, desto mehr Möglichkeit zu freier Arbeit und je mehr Möglichkeit zu freier Arbeit, desto höher, bei verständiger Anregung von Seiten der Schule, auch die Wahrscheinlichkeit, daß der Primaner lieber ein Buch der Ilias privatim durchliest oder über ein geometrisches Problem nachdenkt, als daß er eine fade Bierzeitung redigirt. Und wie viele schöne Talente, die doch auch aus unsers Schöpfers Hand kommen, bleiben nicht durch das Uebermaß unserer Schulweisheit unentwickelt liegen! Mir steht da z. B. ganz deutlich ein Ober-Secundaner vor der Seele, ein braver Schüler von mittlerer Begabung für die Schuldisciplinen, aber einem hervorragenden musikalischen Talente. Er mußte auf jede Ausbildung desselben verzichten, um nur alljährlich seine Versetzung zu erreichen. „Für die Kinder des Proletariats", sagt der Philosoph des Unbewußten in gewohnter Sprache*), „hat das

*) E. v. Hartmann, zur Reform des höheren Schulwesens, Berlin, 1875, S. 4

Gesetz bereits einen Schutz gegen übermäßige Arbeitsdauer geschaffen, aber die Kinder unserer geistigen Aristokratie schützt kein Gesetz vor Ueberanstrengung, — ja nicht einmal der Vater, wenn er nicht sehr reich ist, vermag sein Kind davor zu schützen. Nicht genug, daß man die relativ glücklichste Zeit dieses jämmerlichen Lebens, das Eden der Kindheit, den Kindern unsrer Gebildeten scrupellos raubt und die Frische ihres kindlichen Geistes sowie die höchste Freude des Menschen, die Lust am Lernen, unwiederbringlich zerstört, man legt auch den Keim des Siechthums in ihre Leiber, den sie als Unterleibs- oder Nervenkrankheit ihr Leben hindurchschleppen müssen, um ihn dann auf Kind und Kindeskinder zu vererben."

Uebelstände solcher Art zeigen sich in höherem oder niederem Grade schon bei den Anforderungen, welche seither an die Vorbildung zur Universität gestellt wurden. Wie aber, wenn von Seiten der medicinischen Fakultäten oder von berufenen Stimmführern derselben eine Steigerung derselben für unabweisbar erklärt wird? Das Gymnasium, das im Griechischen die schon jetzt in Bezug auf die Vertrautheit mit den Autoren sehr mäßigen Ansprüche unmöglich noch herabsetzen kann, ohne den Werth des ganzen griechischen Unterrichts ernstlich in Frage zu stellen, ist völlig außer Stande, selbst nach der unzweifelhaft nothwendigen Durchführung von 4 Stunden Mathematik und 2 Stunden Naturgeschichte durch sämmtliche Klassen das hohe Maß von mathematischer Schulung zu gewähren, welches von Seiten hervorragender Vertreter der medicinischen Wissenschaft als unbedingt erforderlich bezeichnet wird. Aus der umfangreichen Litteratur über diese Frage führe ich nur eine besonders prägnante, mit andern sehr beachtenswerthen Kundgebungen im Inhalte übereinstimmende Ansichtsäußerung des Physiologen Prof. Dr. Fick in Würzburg an, welche er in einem Aufsatze ausführlich begründet hat.*) Er stellt die Frage: „Eignet sich für das medicinische Studium mehr die auf der Realschule oder die auf dem humanistischen Gymnasium zu erwerbende Vorbildung?" und sagt dann (S. 642): „Die Antwort liegt für jeden Unbefangenen so klar auf der Hand, daß man geradezu erstaunen müßte, daß noch irgend eine Meinungsverschiedenheit existirt, wenn man nicht wüßte, mit welcher ledernen

*) Fick, „Ueber die Vorbildung des Arztes", aus der deutschen Zeitschrift für praktische Medicin, abgedruckt im Pädag. Archiv 1878, S. 641 fg.

Zähigkeit sich das Absurdeste, rein zufällig „historisch Gewordene" erhält. Jeder weiß ja, daß die medicinischen Wissenschaften Naturwissenschaften sind. Jeder weiß, daß das A B C der Naturwissenschaften die Mathematik ist. Jeder müßte also folgern: Von den bestehenden Schulen ist diejenige am geeignetsten zur Vorbereitung der Mediciner, welche den Schüler am meisten mathematisch ausbildet, und dies ist die Realschule. Die stählerne Schneide dieser Logik ist aber machtlos gegen die zähe Masse des Vorurtheils, welche sich hinter ihrem Rücken unerbittlich wieder zusammenschließt, wo sie davon durchschnitten ist." Daß bei dieser Formulirung in dem „stählernen" Schwerte allerdings einzelne Stellen von minder hartem Stoffe enthalten sind, zeigen abgesehen davon, daß der Arzt doch auch vielfach psychische Einflüsse bei der Behandlung seiner Patienten in Rechnung zu ziehen hat, besonders die weiter unten mitzutheilenden Aeußerungen von Professoren der **Mathematik**, welche den Gymnasialschülern den Vorzug geben. Nichts desto weniger halte ich nach dem Total-Eindrucke, den ich aus dem Studium der Litteratur gewonnen habe, das Resultat der Schlußfolgerung für richtig und verweise den, der die Frage eingehender prüfen will, nur noch auf das die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum Medicin-Studium gleichfalls befürwortende ausführliche Referat des Directors des Gymnasiums zum grauen Kloster in Berlin und früheren Stadtschulrathes Dr. **Hofmann**, vorgetragen in der Unterrichts-Commission des preußischen Abgeordnetenhauses.*)

Bei dieser Berufung auf die Autorität des in pädagogischen Kreisen rühmlichst bekannten Verfassers der Denkschrift über Mittelschulen setze ich freilich voraus, daß eine **Reform des gegenwärtigen Realschul-Lehrplans**, auf welche er (S. 633) hindeutet, auch von ihm als nothwendig anerkannt wird. Denn es leuchtet ein, daß eine Schule, deren ausgesprochener Zweck es ist, zu denjenigen Berufsarten vorzubereiten, zu welchen Fakultätsstudien nicht erforderlich sind, nicht ohne Weiteres auch eine geeignete Vorschule zur Universität sein kann. Wenn aber diese letztere Aufgabe bisher vom Gymnasium im Großen und Ganzen befriedigend gelöst wurde, so läßt sich annehmen, daß bis zu einem gewissen Grade der Lehrplan desselben einen Fingerzeig geben werde, in welcher Richtung die Realschule I. O. bei ihrem erweiterten

*) **Hofmann** im Berichte der Kommission des preußischen Abgeordnetenhauses für das Unterrichtswesen vom 7. Februar 1879, abgedruckt im Pädag. Archiv 1879, S. 628 fg.

Zweck einer Umgestaltung bedürftig sei. Eine Annäherung derselben an das Gymnasium auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts wird daher auch begleitet sein müssen von der Darbietung irgend eines Ersatzes für die Einführung des Gymnasialschülers in das griechische Alterthum. „Römische Zucht und hellenischen Adel des Geistes" hat man nicht mit Unrecht als die beiden Pole der Gymnasialbildung hingestellt. In Uebereinstimmung damit wird man sagen können, daß im Gymnasium beim lateinischen Unterricht der formale Zweck, beim griechischen der materiale der überwiegende sei und daß deshalb die schon mehrfach unternommene Einrichtung eines Studiums der griechischen Litteratur in guten deutschen Uebersetzungen als Correlat zu der beabsichtigten Verstärkung des lateinischen Unterrichts in den Lehrplan der Realschule aufzunehmen sei. Wer Homer und Sophokles, Herodot und Thucydides, Plato und Demosthenes nicht im Urtext lesen kann, der wird doch immerhin durch eine aufmerksame und eindringende Lectüre einer Verdeutschung derselben eine wesentliche Bereicherung seines Innern erfahren und dadurch beispielsweise zu einem tieferen Verständniß der Göthe'schen Iphigenie oder des Lessing'schen Laokoon befähigt werden, als wer nur durch ein Compendium der Litteraturgeschichte von den Werken jener Geistesheroen gehört hätte. Ich glaube in der That, daß durch eine pädagogisch geschickte Behandlung des deutschen Lesens z. B. einer sophokleischen Tragödie eine Propädeutik der Psychologie gewonnen werden kann, die in Bezug auf die dadurch gewonnene Vorbildung zu Universitätsstudien namentlich auch für den Arzt den Vergleich mit der gymnasialen Lectüre des Originals nicht zu scheuen braucht. Ueber diesen Werth des Lesens guter deutscher Uebersetzungen ist gleichfalls von andern, am ausführlichsten wohl von Schmeding in seinen Aufsätzen über Gymnasium und Realschule, bereits das für den vorliegenden Zweck Nöthige gesagt worden.*) Auch hieße es Eulen nach Athen tragen, wollte man die Bedeutung des klassischen Hellenenthums für eine deutsche höhere Lehranstalt noch erst nachweisen in einer Zeit, in der auf deutschen Ruf gleichsam unter des Hermeias Psychopompos Geleit zugleich mit dem sichtbaren Marmor vor unserem geistigen Auge auch die hehre Geisterschaar jener versunkenen Welt aus ihrem Schatten-

*) Das Programm: Faber, Ueber die Lectüre von Uebersetzungen antiker Klassiker in der Gewerbeschule zu Barmen 1872, kenne ich nur dem Titel nach.

reiche zu uns emporsteigt. Wohl aber wird es nöthig sein ein Wort darüber zu sagen, wie in dem schon so überladenen Lehrplan der Realschule für diese neue Disciplin eine Stelle zu finden sei. Ich bin der Meinung, daß die reichlichen Stunden des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen und zum Theil auch in den unteren dazu vollständig Raum gewähren und würde es gradezu als einen Gewinn betrachten, wenn durch die Einführung solcher einer gründlichen Erklärung bedürftigen deutschen Litteraturwerke — denn mit diesem Namen darf man wirklich klassische Uebersetzungen bezeichnen — jene unglückliche Behandlung des deutschen Unterrichts zurückgedrängt würde, bei der das Genießen von Schiller und Göthe dem deutschen Jüngling schulmäßig beigebracht werden soll. Oder ist es oft nicht so, daß der Lehrer mit seiner ästhetischen Exegese dem Schüler grade wie nach Erdmanns Ausdruck Bädeker dem Touristen mit den Doppelsternen und einfachen Sternen angiebt, „wo er sich sehr zu freuen oder nur zu freuen habe“? „Nichts hat wohl mehr“, sagt Hillebrand*), „zum grassirenden Uebel der Halbbildung, über das soviel und mit soviel Grund geklagt wird, beigetragen, als die Einführung dieser Disciplin, vornehmlich allerdings in den Mädchenunterricht, der ganz auf Scheinbildung hinauszugehen pflegt, doch auch mehr als gut ist in den der Knaben. Denn nichts ist mehr dazu angethan, die Leute von der Kenntnißnahme der Litteraturwerke abzuhalten, als das Lehren über dieselbe. Ein Jüngling, der eine Analyse des „Faust“ und gewöhnlich auch ein fertiges Urtheil darüber aus der Schule mitbringt, wird der Letzte sein, der das Gedicht selbst liest.“ Meinerseits kann ich es als eine ganz bestimmte Erfahrung aus meinem Leben berichten, daß eine Ahnung von dem, was Poesie sei, ich möchte sagen blitzartig mir aufging, als mir eines Tages zu Hause das in die Schul-Lesebücher meist nicht aufgenommene und in Folge dessen auch vielfach unbekannte und doch so großartige Gedicht Göthe's „An Schwager Kronos“ in der für mein Taschengeld gekauften Schaefer'schen Sammlung Göthe'scher Gedichte in einer stillen Mußestunde zum ersten Mal vor Augen trat. „Weit, hoch, herrlich der Blick Rings ins Leben hinein! Vom Gebirg zu Gebirg Schwebet der ewige Geist, Ewigen Lebens ahndevoll.“ Ich bin fest überzeugt, hätte ich diese Worte in der Schule gelesen und dabei

*) Hillebrand, Halbbildung und Gymnasialreform in der Deutschen Rundschau V, S. 445.

die Mittheilung ausstehen müssen, daß sie schön seien, oder gar, warum sie schön seien, sie hätten nie den Zauber für mich gewonnen, den sie jetzt immer wieder auf mich ausüben. Das schließt natürlich nicht aus, daß auch der Sinn für Poesie geweckt und entwickelt werden muß und daß dies Bedürfniß bei dem einen Schüler mehr hervortritt als bei dem andern. Gegen eine Behandlung des deutschen Unterrichts, wie sie z. B. Wendt in seiner sehr lehrreichen Programm-Abhandlung*) darstellt, würde ich daher meinerseits nicht viel einzuwenden haben, aber ich fürchte, daß man namentlich an Realschulen weit über das dort inne gehaltene Maß hinausgeht und dadurch das Gegentheil von dem bewirkt, was man zu erreichen wünscht. Eine solche Gefahr wird durch die Aufnahme von Uebersetzungen klassischer griechischer Schriften in den Kreis der Aufgaben des deutschen Unterrichts wesentlich verringert, weil dabei der Schüler zum wirklichen Verständniß des von der Schule vorgelegten Litteraturwerks erst durch die Hülfe des Lehrers in die Anschauungsweise derer versetzt werden kann, für welche die Dichter gedichtet und die Philosophen, Redner und Geschichtsschreiber geredet oder geschrieben haben. Eine solche Unterweisung ist thatsächlich fruchtbringend und bleibt auch für den das Bedürfniß des Schülers streng im Auge behaltenden und nicht den eigenen Genuß mit dem des Schülers verwechselnden Lehrer anziehend, grade wie es im altsprachlichen Unterricht ein Hochgenuß ist z. B. in Prima Tacitus zu interpretiren, weil überall zwischen den Zeilen zu lesen ist und der Lehrer stets das Gefühl hat, dem Schüler etwas zu bieten, was dieser durch eigene Kraft noch nicht finden würde. Selbstverständlich sollen dabei die Uebersetzungen in den oberen Klassen nicht etwa während der Stunde gelesen werden, sondern es wird, sowie Wendt (a. a. O. S. 11) es für die deutschen dramatischen Dichtungen vorschreibt, nach häuslicher Vorbereitung der Gang der Handlung referirt und vom Lehrer dasjenige angeschlossen, was zur Vertiefung des Verständnisses dient. Uebrigens bedarf es bei diesem den Realschulen sich darbietenden theilweisen Ersatz des gymnasialen griechischen Unterrichts ja nur einer Erweiterung und bestimmteren Gestaltung eines schon längere Zeit geübten Verfahrens. Bereits in dem 1874 erschienenen dritten Bande seines historisch statistischen Werkes „Das höhere Schulwesen in Preußen"

*) Wendt, Zum Lehrplan des Gymnasiums (der deutsche, lateinische und griechische Unterricht), Karlsruhe, Druck der Braun'schen Hofbuchdruckerei 1877.

theilt Wiese mit (S. 40): „In mehreren Realschulen wird, namentlich beim deutschen Unterricht, von Uebersetzungen der alten Autoren ein ausgedehnter Gebrauch gemacht." Als Beispiel ist die damals unter Leitung des bekannten Herbartianers Hermann Kern stehende Luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin angeführt, wo (vgl. S. 137) im deutschen Unterricht in der VI ein Lesebuch aus Homer, in der V ein solches aus Herodot, in IV eine Deutsche Bearbeitung der Geschichte des Livius, in Untersekunda die Vossische Homer-Uebersetzung und die Schiller'sche aus Vergils Aeneis gebraucht und zu freien Vorträgen in den oberen Klassen Gegenstände aus Homer, Herodot und anderen alten Autoren genommen werden. Eine prinzipielle Aufnahme eines derartigen, jedoch auf das griechische Alterthum beschränkten Unterrichts in den Lehrplan der zu einem Real-Gymnasium sich umgestaltenden Realschule I. O. ist auch deshalb in hohem Grade wünschenswerth, weil dadurch Real- und Human-Gymnasium näher bei einander bleiben, so daß nicht nur die mit der Nothwendigkeit einer frühen Wahl des Berufsweges verbundenen Uebelstände einigermaßen gemildert werden, sondern besonders auch der Dualismus in der Schulbildung der höheren Stände auf ein geringeres Maß zurückgeführt wird.*) Selbst wenn den klassischen Werken des Hellenenthums in der Litteratur der modernen Völker so pädagogisch gleichwerthige Schöpfungen gegenüberständen, daß auf der Realschule jene durch diese vollständig ersetzt werden könnten, würde es bedenklich sein, deshalb die Schüler der letzteren nicht mit dem Inhalte der Schriften vertraut zu machen, aus welchen die auf dem Gymnasium Gebildeten während der Jugendjahre einen so wichtigen Theil ihrer geistigen Nahrung ziehen. Wie unter zwei Freunden oder Ehegatten, die in langjährigem Umgang sich gemeinsam in einen Dichter oder Schriftsteller eingelebt haben, oft nur ein andeutendes Wort nöthig ist, um in dem Andern eine ganze Reihe von Gedanken und Empfindungen wachzurufen, so wird auch überhaupt in dem gesellschaftlichen und politischen Verkehre die gegenseitige Verständigung unzweifelhaft

*) Daß dieser Gesichtspunkt auch bei jener Einrichtung an der Luisenstädtischen Gewerbeschule mitbestimmend war, zeigt die Aeußerung Kern's auf der Ministerial-Conferenz 1873: man müsse „für den Anbau gemeinsamer Gedankenkreise in der Jugend der verschiedenen Stände sorgen". Protokolle der im Oktober 1873 im Königl. Preußischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Conferenz, Berlin 1874. S. 18.

wesentlich erleichtert, wenn die miteinander Redenden in der Jugend die fundamentalen Gedanken alles Culturlebens in derselben concreten Gestalt in sich aufgenommen haben. Dazu wird die hier für die Realschule empfohlene Gestaltung des deutschen Unterrichts ein sehr fruchtbringendes Hülfsmittel darbieten. Im Einzelnen wird natürlich eine eigentliche Methodik dieses Lehrzweiges erst aus weiteren Erfahrungen zu gewinnen sein. Beiläufig möchte ich hier die Frage aufwerfen, ob es nicht vielleicht richtig sein sollte die Uebersetzung der Odyssee, sei es die Vossische oder eine andere, schon in Quinta oder Quarta statt in Untersekunda lesen zu lassen, weil auf dieser Altersstufe, wie bekanntlich schon Herbart hervorgehoben, die Empfänglichkeit für diese Dichtung eine größere sein dürfte als auf der vorgerückteren.

Der Cardinalpunkt in der „Zulassungs-Frage" bleibt aber immer nicht das Griechische, sondern das Lateinische, nicht die materiale, sondern die formale Bildung.

Um für die allgemein als nothwendig anerkannte Verstärkung des lateinischen Unterrichts den richtigen Weg zu finden, wird es vor allem darauf ankommen, über die Gründe dieser Nothwendigkeit volle Klarheit zu gewinnen. Eine sehr werthvolle Quelle zum Studium dieser Frage sind die Berichte, welche auf Veranlassung des preußischen Unterrichtsministers von den philosophischen Fakultäten und den wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen für das höhere Lehramt in Betreff der Erfahrungen über das Universitätsstudium der auf den Realschulen vorgebildeten Studirenden und über ihre Leistungen in der Lehramtsprüfung zweimal, 1876 und 1878, erstattet worden sind. Aus den letzteren als den wichtigeren und mit den früheren im Ganzen übereinstimmenden theilte in der Sitzung der Unterrichts-Commission des Abgeordnetenhauses vom 7. Februar 1879 der Regierungs-Commissar, Herr Geh. O.-R.-R. Dr. Bonitz mit*), daß diese Berichte „über den Erfolg der naturwissenschaftlichen Studien der Realschulabiturienten fast ausnahmslos günstig lauteten, über den Erfolg der mathematischen Studien überwiegend günstig, ohne daß übrigens die auf Gymnasien vorgebildeten Studirenden der Mathematik ihnen irgendwo nachgesetzt würden; über den Erfolg des Studiums der modernen Sprachen zeigten die Aeußerungen erhebliche Unterschiede und Gegensätze." In der auf den Erfolg

*) Pädag. Archiv 1879, S. 645.

des mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiums bezüglichen Zusammenstellung aus den bezeichneten Gutachten, welche alsdann der Herr Minister der Unterrichts-Commission auf deren Wunsch in sehr dankenswerther Weise übermittelte (Pädag. Archiv 1879, S. 650 fg.), finden sich neben sehr entschiedener Anerkennung der Leistungen der Realschulabiturienten auch mehrere weniger günstige Bemerkungen, von denen ich wegen ihres für die vorliegende Frage besonders belehrenden Inhalts hier die wichtigsten wörtlich wiedergebe: In dem gemeinschaftlich abgegebenen Urtheile einer Fakultät heißt es (S. 651): „Bei den mündlichen Uebungen im Seminar mache sich zwischen ihnen [den Realschulabiturienten] und den Gymnasialschülern ein Unterschied nicht bemerkbar, dagegen sei bei den schriftlichen Uebungen bei den ersteren hinsichtlich der Darstellung ein Mangel an Befähigung für geschickte Gruppirung und an Gewandtheit der Darstellung nicht zu verkennen". Aus den Urtheilen der einzelnen Professoren ist hervorzuheben: „Hinsichtlich der Mathematik wird von einer Seite bemerkt, daß die Gymnasialabiturienten in der Regel die Ueberzeugung mitbrächten, daß auf der Universität erst das rechte Arbeiten beginne, während die meisten Realabiturienten von dem Bewußtsein durchdrungen seien, viel zu wissen. Es falle den letzteren schwer, sich die Frage zu beantworten, ob sie eine Erkenntniß wirklich in sich aufgenommen hätten, und sie täuschten sich deshalb leicht über den Grad der erworbenen Einsicht. Und ähnlich lautet ein zweites Gutachten, in welchem es heißt, daß die Realabiturienten, wenn sie auch gegebene Stoffe ebenso gut lernen könnten, doch im Allgemeinen weniger Sinn für wissenschaftliche Erkenntniß zeigten und daß der tiefere Gedankengehalt der Wissenschaft für sie weniger zugänglich sei, als für Gymnasialschüler. Es wird deshalb von beiden der Vorbildung durch das Gymnasium entschieden der Vorzug gegeben." „Nach einem andern Gutachten (S. 652) scheinen die bisherigen Erfahrungen dafür zu sprechen, daß die Gymnasialabiturienten durchschnittlich eine schnellere und schärfere Auffassung, sowie größere Uebung und Gewandtheit im logischen Denken an den Tag legen; aber es sei nicht wohl zutreffend, für das Fach der Mathematik die eine der beiden Kategorieen über die andere zu stellen; auch unter den Realschülern seien viele sehr fleißige, strebsame und talentvolle Schüler gewesen." Ein Professor der Astronomie hat bei Gymnasialabiturienten

„eine langsamere, aber bedeutendere und selbstständigere Entwickelung" wahrgenommen. — „In Betreff des Studiums der Physik wird in einem Gutachten bemerkt (S. 653), daß die Beobachtungen im Laboratorium noch nicht ausreichten, um ein festes Urtheil zu fällen. An einigen auf Realschulen vorbereiteten Laboranten sei wahrgenommen worden, daß sie gut unterrichtet und kenntnißreich gewesen, doch sei ein gewisser Mangel in der Fähigkeit, bei verwickelten Untersuchungen die für die Beurtheilung entscheidenden Gesichtspunkte festzuhalten, an ihnen wahrgenommen worden."*)

So bedeutsame Winke diese Mittheilungen auch geben, so gilt doch auf der andern Seite bis zu einem gewissen Grade gewiß auch in Bezug auf die Gesammtheit derselben, was in einem Berichte von den Erfahrungen an einer einzelnen Fakultät gesagt wird, daß „es nicht statthaft scheine, daraus einen allgemeinen Schluß zu ziehen, weil die Zahl noch zu klein und die bezeichneten Zuhörer so besonders glücklich beanlagt gewesen seien, daß sie sich, unabhängig von ihrer Vorbildung, zu tüchtigen Leuten herangebildet hätten." Das wird besonders bei den Mathematik studirenden Gymnasialabiturienten nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Wer auf dem Gymnasium sich zum Studium der Mathematik entschließt, wird in diesem Fache ohne Zweifel zu den Besten seiner Klasse gehören. Dazu kommt, daß die oft ziemlich losen Berührungen zwischen den Professoren und Studirenden

*) Diesen Aussprüchen gegenüber sei doch auch an einige Urtheile der Fakultäten über die Leistungen der Gymnasialabiturienten erinnert. S. Akademische Gutachten über die Zulassung von Realschulabiturienten zu Fakultätsstudien. Berlin 1870. Wilh. Hertz:

„Es ist auffällig, wie wenig die Studenten der Jetztzeit ihre Muttersprache beherrschen, und wie oft das, was sie in deutscher Sprache schreiben, stilistisch und logisch einen schülerhaften Eindruck macht." Urtheil der medizinischen Fakultät zu Halle. S. 76.

„Die medicinische Fakultät (zu Bonn) spricht aber andererseits den dringenden Wunsch aus, daß hinfort der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht auf den Gymnasien nicht in so schmählicher Weise vernachlässigt werde, wie dies leider jetzt und namentlich seit Aufhebung der Physik als Prüfungsgegenstand im Maturitätsexamen geschieht. Es ist als ein wahrer Nothstand zu bezeichnen, daß es auf den meisten Universitäten geradezu unmöglich ist, ein wissenschaftliches Spezialkolleg über die Physiologie der Sinnesorgane zu lesen, weil jede mathematische Formel ein Entsetzen erzeugt und jede Grundbildung in der Geometrie, Trigonometrie und analytischen Geometrie fehlt." S. 109. Die Red.

im Allgemeinen auch keine vollkommen ausreichende Unterlage für die nöthigen Beobachtungen abgeben. Es ist deshalb für die uns hier beschäftigende Untersuchung von großer Bedeutung, daß uns neben jenen Berichten aus Universitätskreisen noch ein zweiter Anhalt und zwar ein solcher aus dem Gebiete der an den Realschulen selbst gemachten Erfahrungen zu Gebote steht. In dem Werke von Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen III, S. 41 heißt es: „Durch eine Circ.-Verfügung vom 9. Juli 1872 erforderte der Minister Falk von denjenigen Behörden, welche die Realschule zu beaufsichtigen und ihre Leistungen zu beurtheilen berufen sind, d. h. von den Prov.-Schul-Collegien und den wissenschaftl. Prüfungscommissionen, ein Gutachten über etwa erforderliche Abänderungen ihres Lehrplans. Aus den darauf erstatteten Berichten ist hier hervorzuheben, daß anerkannt wurde, die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. Oktober 1859 habe sich in allem Wesentlichen bewährt und auf die Entwickelung des Realschulwesens vortheilhaft eingewirkt. Bei einer Vergleichung von beiderlei Anstalten wird den Realschulen die Anerkennung ausgesprochen, daß viel in ihnen gearbeitet werde, aber als thatsächliche Erfahrung bezeichnet, daß, wenn sie meistens in der Mathematik und den neueren Sprachen, und durchgehends in den Naturwissenschaften mehr leisten als die Gymnasien, diese im Allgemeinen den Vorzug selbstständigerer Urtheilsbildung, leichterer Auffassung und eines freieren wissenschaftlichen, sowie auch des historischen Sinnes hätten. Bei den Realschülern findet man die Receptivität stärker ausgebildet und oft zu passiver Art, auch das vereinzelte Gedächtnißwissen überwiegend; und die Meinung, Vieles auf der Schule schon gehabt zu haben, macht sie nach der Ansicht von Universitätslehrern weniger empfänglich und bereit auf wissenschaftliche Erörterungen einzugehen, als man es bei früheren Gymnasialschülern wahrzunehmen pflege. Selbstverständlich werden sehr entschiedene Ausnahmen nach beiden Seiten zugestanden. Die allgemeine Beobachtung, daß die deutschen Aufsätze der Gymnasial-Abiturienten nach Form und Inhalt durchschnittlich größere Befriedigung gewähren als die aus den Prüfungen der Realschule vorgelegten, kann dieser Beurtheilung zur Bestätigung dienen." Bei dieser letzteren Beobachtung und zum Theil auch bei mehreren der anderen Ausstellungen ist selbstverständlich zu berücksichtigen, daß unter den gegen-

wärtigen Berechtigungsverhältnissen natürlich die Mehrzahl der begabteren und aus geistig angeregteren Familien stammenden Schüler dem Gymnasium zustrebt. Man kann daher nur sagen, wenn schon jetzt bei der äußerlich weit ungünstigeren Stellung der Realschule und bei den unzweifelhaften Mängeln des Lehrplans die Leistungen derselben von der Art sind, daß nach der zusammenfassenden Erklärung des Königl. Regierungs-Commissars „die Berichte über den Erfolg der naturwissenschaftlichen Studien der Realschulabiturienten fast ausnahmslos günstig lauteten", und „über den Erfolg der mathematischen Studien überwiegend günstig", sich vermuthen läßt, nach Beseitigung jener beiden Hemmnisse werde auch das Durchschnittsmaß der allgemeinen geistigen Reife der Realschulabiturienten dem bei den Gymnasialabiturienten wahrgenommenen gleichkommen oder doch nicht erheblich hinter ihm zurückbleiben.*) Als Directive aber für die ins Auge zu

*) Einen zuverlässigeren Maßstab über die Leistungen der Realschulabiturienten im Vergleich zu denen der Gymnasialabiturienten als die Ergebnisse der Prüfung für das höhere Lehrfach giebt es wohl nicht. Ueber diese enthält Jahrgang 1880 des Centralblatts für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, herausgegeben vom Kultusministerium, meines Wissens zum ersten Mal Angaben und zwar die folgenden (April- und Maiheft S. 276 und S. 277):

Prüfungen im Jahre 1877—1878.

Prüfung in Mathematik und Physik.

				vom hundert		
Zeugnißgrade	I	II	III	I	II	III
Gymnasial-Abit.	17	19	20	30	34	36
Realschul-Abit.	6	5	2	46	39	15

Prüfung in der Chemie und in den beschreibenden Naturwissenschaften.

				vom hundert		
Zeugnißgrade	I	II	III	I	II	III
Gymnasial-Abit.	—	11	7	—	61	39
Realschul-Abit.	2	6	2	20	60	20

Prüfung in den neueren Sprachen.

				vom hundert		
Zeugnißgrade	I	II	III	I	II	III
Gymnasial-Abit.	3	16	23	7	38	55
Realschul-Abit.	3	6	4	23	46	31

Ich benutze diese Gelegenheit, um über das Alter der Gymnasial- und Realschulabiturienten eine Zusammenstellung zu geben. (S. 279 und flgd. desselben Heftes).

fassenden Verbesserungen des Lehrplans der Realschule wird man den seitherigen Erfahrungen entnehmen können: Non multa, sed multum! Weniger Kenntnisse, mehr Erkenntniß! Mehr Erzeugen von Fähigkeiten, als Beibringen von Einzelwissen!

Die au den Realschülern im Vergleich mit den Gymnasialschülern hervorgehobenen Mängel können denjenigen in keiner Weise befremden, der von didaktisch-pädagogischem Gesichtspunkte aus die Lehrpläne beider Anstalten miteinander vergleicht. Das Gymnasium hat ein centrales fremdsprachliches Fach, an welchem der Schüler productiv arbeiten lernt, die Realschule hat es nicht. Ich sage „centrales fremdsprachliches“ und nicht bloß „centrales.“ Denn ich halte es für keine ganz richtige Anschauungsweise, wenn man die Gesammtheit der Schuldisciplinen mit einem Kreise vergleicht und dann von einem Centrum desselben redet. Ich weiß nicht, wie man am Gymnasium die 4 Stunden Mathematik zu den als Centrum gedachten 10 Stunden Latein in Beziehung setzen will. Richtiger würde es mir scheinen, den Vergleich mit einer Ellipse zu wählen, so daß im Lehrplan zwei Brennpunkte, ein sprachlich-historischer und ein mathematisch-naturwissenschaftlicher zu unterscheiden wären. Beim Gymnasium präponderirt der erstere, bei der Realschule der letztere; das Gymnasium bereitet überwiegend auf das Studium der Geisteswissenschaften, die Realschule überwiegend auf das der Naturwissenschaften vor, aber Niemand wird sagen wollen, daß es die Aufgabe einer jeden dieser beiden Schulkategorien sei, ausschließlich das eine Wissensgebiet zu pflegen und demgemäß den ganzen Unterricht so

Abiturienten des Jahres 1879.

	Gymnasium	Realschule	Gymnasium vom hundert	Realschule vom hundert
unter 17 Jahren	14	5	0,5	0,8
17 Jahre	161	35	5,8	5,3
18 „	518	144	18,5	21,8
19 „	754	201	26,9	30,4
20 „	702	155	25,1	23,4
21 „ und darüber	649	121	23,2	18,3
	2798	661	100,0	100,0

Die Altersunterschiede sind also nicht größer als sie auch bei verschiedenen Jahrgängen von Abiturienten derselben Anstalt vorzukommen pflegen. Damit fällt auch die aus dem niedrigeren Alter der Realschulabiturienten gezogene Folgerung, daß das Zeugniß der Reife bei der Realschule leichter zu erwerben wäre als beim Gymnasium. Die Red.

zu gestalten, daß ein Centrum desselben im wörtlichen Sinne möglich wird. „Grammatik und Mathematik, sagt der Physiologe Fick*), „können sich nicht gegenseitig ersetzen, sie bringen zwei ganz verschiedene Verstandesrichtungen zur Entwickelung: die eine übt, um mich der Kantischen Ausdruck.weise zu bedienen, das discursive, die andere das anschauliche Denken. Ich würde daher nie darauf ausgehen, den grammatischen Unterricht durch den mathematischen zu verdrängen; aber es muß meiner Ansicht nach der letztere dem ersteren ganz gleich berechtigt und in mindestens gleichem Umfange zur Seite gestellt werden." Dies Letztere, was auch Fick nur für die von ihm als Ideal hingestellte Einheitsschule fordert, ist für die gegenwärtig wünschenswerthen Schulen jedenfalls zu weitgehend, aber die Unterscheidung zwei verschiedener von der Schule zu pflegender Verstandesrichtungen muß als durchaus zutreffend anerkannt werden. Auch der Gymnasiast soll auf dem mathematischen Lehrgebiet elementar-wissenschaftlich arbeiten lernen so gut wie auf dem grammatischen, wenn auch natürlich nicht in gleichem Umfange; und umgekehrt der Realschüler auf dem grammatischen Gebiet wie auf dem mathematischen, wenn auch, wenigstens in den oberen Klassen, wiederum in geringerer Ausdehnung. Erst durch die Verbindung dieser beiden Arten des „Studirenlernens", um den treffenden Ausdruck Jägers**) zu gebrauchen, kann auch die Realschule die harmonische Ausbildung der Geisteskräfte gewähren, ohne welche eine wirkliche Vorbereitung zu Universitätsstudien nicht denkbar ist. Außerordentlich instructiv ist in dieser Hinsicht eine thatsächliche Mittheilung, die sich in dem erwähnten Wiese'schen Werke findet (S. 40): „Mehrmals haben gerade Mathematiker unter den Realschul-Directoren eine Erhöhung der Stundenzahl für die lateinische Sprache befürwortet, weil sie, bei zweckmäßiger grammatischer Methode, deren förderliche Wirkung auch auf das Betreiben der Mathematik wahrgenommen haben." Wenn nun, wie oben gezeigt, diejenigen Behörden, die nach umfassender und längerer Beobachtung zu einem Urtheile unzweifelhaft befähigt sind, bei den Realschülern zu einseitig die Receptivität ausgebildet finden und den Gymnasialschülern den Vorzug selbstständigerer Urtheilsbildung und eines freieren wissenschaftlichen Sinnes

*) Fick, Betrachtungen über die Gymnasialbildung, Pädag. Archiv 1876, S. 454.

**) Jäger, Gymnasium und Realschule I. O., Mainz 1871, S. 15.

geben, so kann das eben nur daran liegen, daß auf dem einen der beiden Hauptgebiete des Unterrichts und zwar auf dem für die Knabenjahre wichtigeren die Realschule nicht „studiren lehrt.“ Denn sehr richtig sagt Jäger (a. a. O.): „Studiren lernen heißt nicht bloß Kenntnisse receptiv erwerben, sondern einen Wissensstoff mit selbstständiger Geistesarbeit nach allen seinen Seiten betrachten, ihn handhaben lernen, in ihm heimisch werden.“ Es leuchtet ein, daß ein solches Heimischwerden unmöglich ist, wenn unter den drei fremden Sprachen der Realschule keine mit entscheidendem Nachdruck als Hauptsprache behandelt wird. Kaum hat der Schüler sich in Sexta im Lateinischen die allerersten Elemente angeeignet, so tritt in Quinta schon eine zweite fremde Sprache an ihn heran. Diese Verkehrtheit theilt die Realschule allerdings mit dem Gymnasium, aber sie fällt an der ersteren bei der geringeren Stundenzahl des Lateinischen und der größeren des Französischen noch weit mehr ins Gewicht. Das ruhige und sichere Einleben in die Sprache, also die überaus werthvolle Unterstützung des bewußten Lernens durch eine nebenhergehende ausgedehnte unbewußte Aneignung wird dadurch völlig vereitelt. Die Schädlichkeit dieser Einrichtung ist noch kürzlich auch von Schrader so entschieden betont worden*), daß es überflüssig ist, hier weiter davon zu reden. Hoffen wir, daß der fremdsprachliche Unterricht unserer höheren Lehranstalten von diesem argen Uebelstande sobald als möglich befreit werde! Beiläufig sei hier gleich bemerkt, daß aus dem gleichen Grunde bei den unten mitzutheilenden Vorschlägen die Trennung des Beginnens des Englischen von dem des Französischen durch einen zweijährigen Zwischenraum ungeachtet der damit verbundenen Hinausschiebung beibehalten werden wird. Nachdem nun aber in Quinta der Normalplan von 1859 die Zahl der dem Lateinischen zugewiesenen Stunden bereits von 8 auf 6 hat fallen lassen, vermindert er sie abermals in Tertia, während gleichzeitig eine dritte fremde Sprache hinzukommt. Bei solcher Einrichtung der Beschäftigung mit den fremden Sprachen befindet sich der Knabe etwa in der Lage eines jungen Architekten, der den Auftrag erhalten hat ein Haus zu bauen und nachdem er mit Eifer die Vorarbeiten dazu, die Herbeischaffung des Materials, überwunden hat, in dem Augenblick, wo er sich freut, nun seine Kunst entfalten zu können, sich plötzlich

*) Schrader, die Verfassung der höheren Schulen S. 34 fg.

durch die Nachricht überrascht findet, daß der Bauherr noch ein zweites Haus aus anderem Material hergestellt zu sehen wünsche, und daß deshalb der größere Theil der vorhandenen Arbeitskräfte zunächst wiederum zur Beschaffung der andern Bausteine u. s. w. zu verwenden sei. Auch diese Vorarbeiten werden so weit gefördert, daß der Aufbau, die einzige Arbeit, die dem jungen Baumeister als eine wirkliche Bethätigung seiner Kräfte innere Befriedigung gewährt, in Angriff genommen werden könnte. Neue Ordre: Erdarbeiten zu einem dritten Hause! So in der That verhält es sich, denn nachdem der Knabe von der lateinischen Formenlehre sich soviel gedächtnißmäßig angeeignet hat, daß er anfangen könnte mit dem erworbenen Gute zu „wirthschaften“, d. h. auch nicht unmittelbar an die gelesenen lateinischen Sätze sich anschließende Gedanken lateinisch auszudrücken, also in elementarem Sinne des Wortes „productiv thätig zu sein“, — was mir ein Schüler dieser Stufe einmal, um mir zu erklären, warum er jetzt mehr Zeit zur Arbeit brauche, mit den Worten ausdrückte: „Ja, wenn ich in das Deutsche übersetze, dann habe ich die Sprache schon, aber wenn ich aus dem Deutschen übersetze, dann muß ich sie mir erst machen“, — in diesem Zeitpunkt, wo die Kunst des Pädagogen alle Energie einsetzen sollte, die grammatische Schulung dadurch zur vollen Geltung zu bringen, daß die Kraft des Schülers auf die schaffende Thätigkeit concentrirt wird und die anderen bei der Spracherlernung wirkenden Functionen nur als secundäre nebenher gehen, da hat der Lehrplan der Realschule für Lateinisch, Französisch und Englisch die Stundenzahlen 5, 4, 4 und auf der nächsten Stufe 4, 4, 3, womit allein schon gesagt ist, daß es im Lateinischen nur noch auf eine Fortsetzung des Recipirens und eine nothdürftige Erhaltung des Recipirten, in der an zweiter Stelle begonnenen fremden Sprache aber, dem Französischen, wenn überhaupt, so jedenfalls auf ein sehr bescheidenes Maß eigentlich productiver Arbeit abgesehen sei. Daß ein in so frühem Stadium eintretender Wechsel des Feldes, auf welchem dies Minimum schöpferischer Kraftübung stattfinden soll, der pädagogischen Wirkung derselben vollends den Todesstoß giebt, bedarf keiner Ausführung. Nur wo der Schüler mit den Elementen so vertraut geworden ist, daß er mit Schlagfertigkeit über das ganze Gebiet derselben verfügen kann, ist eine erfolgreiche Thätigkeit der zweiten Art denkbar. Und da eine solche prompte Sicherheit in den Elementen innerhalb des bis zum Erreichen der Secunda ablaufenden Zeitraums bei den zu Gebote

stehenden Stunden nur in Einer fremden Sprache erreichbar ist, so folgt daraus, daß auch auf der Mittelstufe der Realschule die grammatisch-logische Schulung in dem genannten Sinne nur an Einer Sprache erstrebt werden darf. Wer sie gleichzeitig durch drei Sprachen erreichen will, wird sie bei keiner erreichen!

Es schien mir nicht überflüssig, auf diesen Punkt etwas genauer einzugehen, weil auch von denen, die eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts an der Realschule wünschen, doch manche noch wie es scheint selbst für die unteren und mittleren Klassen an dem Grundsatze festhalten, daß bei demselben das didaktische Verfahren an der Realschule ein anderes sein müsse, als am Gymnasium. Daß die Verirrungen der gymnasialen Methode, wie sie z. B. auch von Eckstein auf der schon genannten Philologen-Versammlung in Wiesbaden bekämpft worden sind, nicht nachzuahmen seien, ist selbstverständlich, aber da, wo das Latein grammatisch-logische Geistes-Gymnastik gewähren soll, da kann die richtige Methode auch nur die echt gymnasiale sein. Ich kann mich daher dem kürzlich von Henke (a. a. O. S. 279) aufgestellten Prinzip „Grammatik ist nur so weit zu treiben als die sichere Kenntniß derselben zugleich für die Lectüre der Schriftsteller nöthig ist" für diejenige Realschule, welche auch zur Universität entlassen, also ihre Schüler studiren lehren will, nicht anschließen. Bei diesem Grundsatze kann ja allerdings, wie Henke es mit Recht verlangt, eine sichere Uebersetzungsfähigkeit bei der Lectüre in den oberen Klassen erreicht und „jene verderbliche Ratherei, die alle Augenblick zur Rathlosigkeit wird, die Verlotterung des Denkens und den Ruin der Wahrheitsliebe und des Fleißes mit sich führt", beseitigt werden — und damit wird ja schon außerordentlich viel gewonnen —, aber diejenigen Mängel der Realschulbildung, welche, wie wir oben sahen, sich bei den Universitätsstudien geltend machten, würden eine wirklich durchgreifende Aenderung nicht erfahren. Denn bei diesem Prinzipe — ich spreche immer nur vom Prinzipe, nicht von den Einzelvorschlägen für die Praxis, in welchen ich Henke in ausgedehnter Weise zustimme — würde dem Lateinischen noch nicht der Charakter eines centralen Faches für die grammatische Schulung zugetheilt werden; vielmehr würden in den mittleren Klassen nach wie vor die drei fremden Sprachen, in den oberen, da Henke sich mit Recht gegen den englischen Aufsatz erklärt (S. 276), doch immer noch zwei, das

Lateinische und das Französische als coordinirte Fächer erscheinen. Ich bin deshalb der Ansicht, auch an der Realschule muß der Schüler im Lateinischen so weit geführt werden, daß er nicht bloß einzelne Gedanken, sondern eine Gedankenreihe in echt lateinischer Form auszudrücken vermag, d. h. also, daß er lateinische Perioden nicht bloß verstehen (vgl. Henke a. a. O. S. 280), sondern auch bilden lernt. Ob diese Gedankenreihe ihm vollständig in deutscher Form vorgelegt oder nur dem Inhalte nach in ihm angeregt wird, ob er also „in's Lateinische übersetzt" oder „lateinisch spricht resp. schreibt", oder mit andern Worten ob er ein Extemporale resp. Exercitium liefert oder aber eine Reproductionsübung, das wird dabei nicht zum Gegenstand ernsten Streites werden können. Die Hauptsache bleibt, auch der Realschüler muß, wenn das Latein seinen Zweck erfüllen soll, im Stande sein eine Reihe deutscher Hauptsätze und Nebensätze durch Umwandelung in die durch das jedesmalige Gedankenverhältniß bedingte Form eines abl. abs., eines partic. coniunctum, eines Nebensatzes mit cum, postquam, eines acc. c. inf. u. s. w. und durch Beibehaltung des verbum finitum an der richtigen Stelle in einer dem römischen Sprachgenius entsprechenden Periode auszudrücken. Wie kommt es doch, daß trotz des stundenreichen deutschen Unterrichts an der Realschule nach dem oben (S. 479) mitgetheilten Fakultäts-Urtheile an den auf ihr vorgebildeten Studirenden im Vergleich mit den Gymnasialschülern „bei den schriftlichen Uebungen hinsichtlich der Darstellung ein Mangel an Befähigung für geschickte Gruppirung und an Gewandtheit der Darstellung nicht zu verkennen war?" Ich meine, es wird vorzugsweise daran liegen, daß der Realschüler nicht wie der Gymnasiast Jahre hindurch Tag für Tag geübt wird nicht nur beim Lesen der lateinischen und griechischen Perioden, sondern vor allem auch bei den eigenen Schreibeübungen im Lateinischen in jedem einzelnen Falle auf einem kleinen übersehbaren Gebiete Hauptsachen und Nebensachen und ihre gegenseitigen Beziehungsverhältnisse zu unterscheiden und auf's Schärfste zu beachten. Damit wird dann wohl wohl auch, soweit solche Beobachtungen nicht auf zufällige Verschiedenheiten der Begabung zurückzuführen sind, jene andere Wahrnehmung zusammenhängen (oben S. 480), daß in der Physik bei einigen auf Realschulen vorbereiteten Laboranten sich ein gewisser Mangel in der Fähigkeit zeigte „bei verwickelten Untersuchungen die für die Beurtheilung entscheidenden Gesichtspunkte festzuhalten."

Noch belehrender aber scheint mir die Wirkung der minder tiefgehenden Sprachbildung in der Thatsache hervorzutreten, daß, obgleich die Realschule auf die Beschäftigung mit den modernen Sprachen neben der mit der Mathematik und den Naturwissenschaften das Hauptgewicht legt, dennoch in der oben (S. 478) mitgetheilten Zusammenfassung den „fast ausnahmslos" und „überwiegend günstigen" Urtheilen in Bezug auf den Erfolg der naturwissenschaftlichen und mathematischen Studien die Bemerkung gegenüber steht: „über den Erfolg des Studiums der modernen Sprachen zeigten die Aeußerungen erhebliche Unterschiede und Gegensätze."

Aber woher sollen im Lehrplan der Realschule die Stunden zu einem solchen in gymnasialer Weise zu ertheilenden lateinischen Unterricht genommen werden? Zunächst möchte ich an die Thatsache erinnern, daß in dem preußischen Gymnasial-Normalplan von 1816, welcher bis 1837 in Geltung blieb, für das Lateinische in VI und V je 6, in jeder anderen Klasse je 8 Stunden wöchentlich festgesetzt waren. Schwerlich wird nachgewiesen werden können, daß sich seit 1837 die Erfolge des lateinischen Gymnasial-Unterrichts in einem der Vermehrung der Stunden auf 10 von VI—IIa nur irgend entsprechenden Maße gehoben hätten. Ein Kenner wie Eckstein hat sogar ausgesprochen (a. a. O. S. 580), daß in einer nicht zu weit von der jetzigen zurückliegenden Zeit die Sicherheit in den Formen viel größer war*) und grade in den Klassen, wo die Formen gelernt und mit unsäglicher Arbeit eingeübt werden, ist die Stundenzahl von 6 auf 10 in der Woche erhöht worden! Ich glaube nun gezeigt zu haben (Z. R. IV, 11—45), daß grade in den jener Stundenvermehrung vorausgehenden Decennien allmählich eine Veränderung der Methode des lateinischen Elementarunterrichts eingetreten ist, welche in der Hauptsache entschieden eine Verschlechterung genannt werden muß, und daß deshalb bei einer Rückkehr zu den gesunden Prinzipien des früheren Verfahrens und bei Hinzunahme einiger durch Beachtung psychologischer Gesetze und auf anderem Wege sich darbietenden Verbesserungen des Unterrichts erwartet werden darf, es werde möglich sein ohne irgend eine Beeinträchtigung der Resultate und vermuthlich

*) Auch Du Bois-Reymond in der oben (S. 469) citirten Mittheilung spricht ja besonders auch von einer Unsicherheit in der lateinischen Formenlehre.

sogar mit einer Steigerung derselben den lateinischen Gymnasialunterricht wieder auf eine erheblich geringere Stundenzahl zu setzen. Zu dem gleichzeitig mit diesem Aufsatze erscheinenden „Begleitwort zur Cäsar-Wortkunde für Quarta" (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung) habe ich mitgetheilt, weshalb ich mich jetzt zu noch weitergehenden Erwartungen als damals berechtigt glaube. Indem ich daher bitte, hier auf jenes „Begleitwort" sowie auf meine Aufsätze „zur Reform des lat. Unterrichts" (insbesondere auf die Zusammenstellung der methodischen Erleichterungen Z. R. IV, 129 und 130 sowie auf die Darlegung in dem fünften Hefte über die sehr viel Zeit ersparenden Vereinfachungen der Formenlehre) verweisen zu dürfen, beschränke ich mich hier darauf, die mir aus der Gesammtheit der bezüglichen Erwägungen und Erfahrungen erwachsene Ansicht auszusprechen:

Bei Anwendung der genannten Reformvorschläge kann im lateinischen Unterricht das gymnasiale Ziel der Unter-Secunda mit 7 Stunden wöchentlich in den Klassen VI—IIb erreicht werden.

Die Wichtigkeit dieser Hoffnung, falls sie sich bestätigt, für die Lösung der „Lateinfrage" der Realschule, bedarf keiner Andeutung. Ebensowenig braucht noch besonders erwähnt zu werden, daß auch das Gymnasium auf diesem Wege Raum gewinnen würde nicht nur zu der in allen Klassen durchzuführenden Einrichtung von 4 Stunden Mathematik und 2 Stunden Naturwissenschaften, sondern auch zu einer aus Rücksicht auf die Körperentwickelung wünschenswerthen Verminderung der Stundenzahl in den unteren Klassen und einer nicht minder werthvollen Verstärkung des griechischen Unterrichts. Man wird natürlich diese Hoffnung als eine sanguinische ansehen, aber um der Sache willen möchte ich mir die dringende Bitte erlauben, vor einem Urtheile sich der allerdings nicht kleinen Mühe einer sorgfältigen Prüfung der in meinen Schriften niedergelegten Argumente unterziehen zu wollen. Außerdem werde ich, da Erfahrungen mehr reden als alle Beweise, am Schluß dieses Aufsatzes einen mir gütigst in Abschrift zugestellten Bericht folgen lassen, aus welchem hervorgeht, daß bei sechsstündigem lateinischen Unterricht in der Quinta einer Realschule das durch mein lateinisches Lesebuch mit den schwierigen Stücken aus Livius und Horaz bezeichnete Pensum gänzlich absolvirt worden ist und daß die allerdings nicht sehr zahlreichen Schüler sämmtli-

nach Quarta versetzt worden sind. Hier habe ich noch zu bemerken, daß der gegenüber der früher von mir vorgeschlagenen Stundenvertheilung 2.6 = 12 und 4.8 = 32, Summe 44, um 2 Stunden niedrigere Ansatz 6.7 = 42 mir deshalb zweckmäßiger schien, weil dann die neu eintretenden Sprachen gleich beim Beginn eine etwas größere Stundenzahl erhalten können. In Bezug auf das Uebersetzen in das Lateinische würde ich es für rathsam halten, wenn sowohl auf dem Gymnasium als auf der Realschule die oben erwähnte Handhabung des Periodenbaues wegen ihres logischen Bildungswerthes früher als es jetzt auf dem Gymnasium zu geschehen pflegt, ins Auge gefaßt würde und dafür manche Einzelnheiten der Syntax, deren Lehrgehalt ein geringerer ist, der Aneignung durch das bei reichlicher Lectüre sich entwickelnde Sprachgefühl überlassen blieben. Daß bei den Versetzungen das Lateinische ganz besonders ins Gewicht fallen müßte, bedarf keiner Erwähnung.

Hat nun aber der Realschüler im Lateinischen dies gymnasiale Ziel der Untersekunda erreicht und dies durch ein Extemporale beim Uebergang nach Obersekunda nachgewiesen, dann hat, wie ich glaube, dieser Lehrgegenstand nach der formalen Seite hin seine Aufgabe nun auch erfüllt. Auch auf dem Gymnasium wird ja der eigentlich grammatische Unterricht meist in der Untersekunda abgeschlossen. Das Pensum der Mittelstufe, die sichere und prompte Anwendung der Regeln über die lateinischen Casus, Tempora und Modi, bei welcher durch die vollen, nicht abgestumpften Formen schon in den mündlichen Uebungen jeder Fehler sinnfällig entgegentritt und deshalb leicht erkannt, gerügt und verbessert wird, ist grade für die Stufe des beginnenden Jünglings- oder reifern Knabenalters ein didaktisches und pädagogisches Zuchtmittel, wie es gegenüber der ungebändigten Naturkraft dieser mit dem bekannten Namen gekennzeichneten Jahre nicht besser gewünscht werden kann. Etwas anders steht es mit den mehr stilistischen Uebungen der oberen Klassen. Ein so hoher Werth denselben auch beizulegen ist, so würde doch eine weit intensivere Pflege der lateinischen Stilistik und der praktischen Sprachfertigkeit auf unseren Universitäten dazu gehören, um diese Uebungen dauernd und allgemein auf der Höhe zu erhalten, die sie von der Zeit her, in der das Lateinische noch Verkehrssprache war, sich bis jetzt noch vielfach bewahrt haben. Nur zu nahe liegt hier die Gefahr, daß durch eine rein gedächtnißmäßige Aneignung ermüdender

oft sehr zufälliger Einzelnheiten der Mangel an wirklicher Sprachbeherrschung verdeckt wird und nur zu oft tritt an die Stelle jenes dem Tertianer so heilsamen kategorischen Imperativs der fundamentalen Sprachregeln der Appell an das Sprachgefühl. Unersetzlich sind daher diese Uebungen nicht. Und die Realschule hat einen Ersatz, der durch ihre innere Bestimmung, wie mir scheint, als eine Nothwendigkeit sich ihr aufdrängt. In demselben Maße, in welchem beim Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts dem Lateinischen der Vorzug gebührt vor dem Französischen, selbst wenn ersteres nur bis zum Verständniß Cäsars fortgesetzt wird*), in demselben Maße kommt für den Abschluß des fremdsprachlichen Realschulunterichts dem Französischen und nicht dem Lateinischen die centrale Stelle zu. So viel ich sehe, denken diejenigen, welche eine stärkere Betonung des Lateinischen an der Realschule ins Auge gefaßt haben, dabei nicht bloß an die mittleren, sondern besonders auch an die oberen Klassen. Ich halte das für einen verhängnißvollen Fehler und muß deshalb auf diesen Punkt noch etwas näher eingehen.

Zunächst gilt es über die Bedeutung eines centralen Faches sich zu verständigen. Es hat ja auf den ersten Blick etwas sehr Bestechendes, wenn ein und derselbe Lehrgegenstand neun Jahre hindurch von der untersten bis zur obersten Klasse einer Anstalt das Principat behauptet. Diese Stellung des Lateinischen im Lehrplan des Gymnasiums bildet ohne Zweifel eines der wesentlichsten Mittel, durch welche das Gymnasium seine Schüler mit der Fähigkeit zu wissenschaftlichen Studien ausrüstet. Wenn aber nun die Realschule, um sich in dieser Hinsicht die gleiche innere und äußere Berechtigung anzueignen, diese Einrichtung in einer abgeschwächten Form adoptiren wollte, so würde sie der neuen Aufgabe nur unvollkommen gerecht werden, zugleich aber ihrer alten entfremden. Den Charakter eines Hauptfaches gewinnt ein Lehrgegenstand viel mehr dadurch, daß er in einem und demselben Schuljahre für die Arbeit jeder Woche und jedes Tages von Lehrern und Schülern als das Wichtigste behandelt wird, als dadurch, daß er eine lange Reihe von Jahren hintereinander als das Constante erscheint, mit welchem in dem einen Jahre dieser Gegen-

*) Ausführlicher habe ich diese Ansicht zu begründen gesucht in einer gutachtlichen Abhandlung über den Lehrplan der Landwirthschaftsschulen, welche in den Landwirthschaftlichen Jahrbüchern veröffentlicht worden ist und sich abgedruckt findet im Pädag. Archiv 1876 S. 225 fg. Vgl. daselbst S. 237–243.

stand, in einem andern ein anderer sich in die Herrschaft theilt. Mit Recht sucht man ja in neuerer Zeit vielfach eine Concentration der Geistesthätigkeit der Schüler in der Weise zu gewinnen, daß man von zwei Schriftstellern, die man früher gleichzeitig las, jetzt erst in einigen Monaten die Lectüre des einen zum Abschluß bringt und dann in den folgenden die des andern. So erreicht man, daß die Vorstellungen sich um einen Mittelpunkt sammeln und in festeren Associationsreihen im Gedächtnisse haften. Auch für die Ausbildung der Willenskraft ist es von der größten Bedeutung, daß dieselbe innerhalb des Kreises zusammengehöriger Obliegenheiten nicht auf verschiedene Punkte sich zersplittert, sondern auf Einen Hauptgegenstand sich sammelt, neben welchem den anderen nur secundärer Rang zugestanden wird. Niemand aber wird glauben, daß es auch nur möglich sei auf der Realschule in den oberen Klassen dem Lateinischen innerhalb des fremdsprachlichen Kreises eine solche dominirende Stellung zuzuweisen. Ich habe nirgends gelesen, daß Jemand um des Lateinischen willen an der Realschule den französischen Aufsatz streichen wollte, und das wäre das Erste, was geschehen müßte, um dem Lateinischen Terrain zu schaffen. Dagegen scheinen die meisten derjenigen, welche das Lateinische an der Realschule heben wollen, die Einführung eines lateinischen Extemporales in den oben Klassen und im Abiturientenexamen zu wünschen. Ich würde das für eine sehr bedenkliche Maßregel halten. Durch ein lateinisches Extemporale im Abiturienten-Examen der Realschule würde, selbst wenn die Anforderungen in den schriftlichen Arbeiten im Englischen ermäßigt würden, innerhalb des fremdsprachlichen Unterrichtskreises ein **Nebeneinander** geschaffen, welches nach meiner Ueberzeugung den Mangel der Realschulbildung, den man bekämpfen will, unvermindert fortbestehen lassen würde. Man versetze sich doch nur in die Lage eines nach solchem Lehrplan unterrichteten Realprimaners! Er wünscht mit Ehren das Abiturienten-Examen zu bestehen und will deshalb, obgleich sein späterer Beruf ihn vielleicht in keiner Weise darauf hinweist, auch auf grammatischen Gebieten allen Anforderungen genügen. Könnte er sich dabei auf Eine fremde Sprache concentriren, so würde er, auch wenn ihm eine philologische Ader nun einmal abgeht, durch redlichen Fleiß doch Tüchtiges leisten, aber mit gleichvertheilter Anstrengung lateinische und französische Grammatik und etwas doch auch noch die englische repetiren

und lernen zu müssen, das läßt seine Kraft und seinen Eifer erlahmen und erzeugt jene passive Receptivität, gegen die man doch grade zu Felde ziehen will. Ich muß dabei noch besonders einen Punkt betonen, der mir nicht nur in didaktischer, sondern auch in ethischer Hinsicht von hoher Wichtigkeit zu sein scheint, die Rücksicht auf den künftigen Beruf. So wahr es auf der einen Seite ist, was Jäger in seiner genannten Broschüre in beredter Weise ausführt (S. 15 und 25) und mit dem herrlichen Worte Vinet's belegt: Rien, selon les vues que j'expose ne sera plus utile dans toutes les écoles que les études inutiles, j'entends celles au bout desquelles on ne voit pas une place, une distinction, un morceau de pain. Qu'elles soient là, ne fût-ce que pour constater, que l'homme ne vit pas de pain seulement. Qu'elles habituent le jeune esprit à chercher la lumière pour la lumière, ebenso wahr ist es doch auf der andern Seite, daß derselbe höchste ethische und religiöse Standpunkt, der uns mahnt, daß wir nicht von Brod allein leben, doch auch an unser tägliches Brod uns denken heißt. In den Jahren der Kindheit und des Knabenalters soll gewiß der Schüler nicht darüber grübeln, warum sein Vater und seine Lehrer ihn dieses und jenes lernen lassen, sondern er soll vertrauen, daß man sein Bestes wolle, und soll es lernen sich zu freuen an dem Wissen um des Wissens willen, an dem Erfassen alles Großen und Schönen in Natur und Geschichte, aber mit dem beginnenden Jünglingsalter, in der Zeit, in der die Berufswahl an den jungen Menschen herantritt, in der er dann nach getroffener Wahl schon auf ein mehr oder weniger bestimmtes Ziel hinsteuert, da soll er doch beginnen darüber nachzudenken, in welcher Weise er nach seinen Anlagen am meisten seinen Mitmenschen „nützen" und dadurch zugleich sich selbst eine Existenz sichern kann. Es ist deshalb in keiner Weise zu verwerfen, wenn er jetzt anfängt auch über den Nutzen der Arbeiten, die ihm zur Pflicht gemacht werden, nachzudenken. Warum sollte man es tadeln, wenn er sich sagt oder es auch nur als ein seine Gedanken unbewußt leitendes Gefühl mit sich herumträgt, daß er nur noch einige Jahre von seinem Vater die Mittel zur Existenz erwarten dürfe, daß es seine Pflicht sei, nun darauf hinzuarbeiten, nach nicht allzu ferner Zeit auf eigenen Füßen zu stehen? Man thut sich in Gymnasialkreisen zuweilen etwas zu Gute darauf, daß man von „Utilitätsrücksichten" nichts wisse, daß man Lateinisch treibe, nicht weil es gebraucht werde, sondern weil es formal bilde. Aber man sollte

doch nicht vergessen, daß die Entdeckung der „formalen Bildungskraft“ des Lateinischen ziemlich jungen Datums ist und daß bis in das vorige Jahrhundert hinein die lateinische Schule das Lateinische lehrte, weil Jeder, der in Staat, Kirche und Wissenschaft mitreden wollte, es „brauchte.“ Heute ist nun an die Stelle des Lateinischen theils die Muttersprache theils eine der fremden modernen Sprachen getreten. Warum soll nun die höhere Schule in Deutschland jene Rücksicht auf „das Brauchen“, die ihr Jahrhunderte hindurch keinen Schaden gethan hat, jetzt beim Französischen durchaus verpönen, nur weil sie am Lateinischen sich derselben entwöhnt hat? Das ist doch eine Verstiegenheit des Idealismus, welche der Fremde nicht mit Unrecht deutsche Ideolozie nennt. Wir sind nicht eine so reiche Nation, daß wir uns einen solchen Bildungsluxus gestatten könnten. Der Ueberschuß der Geburten über die Todesfälle betrug in Deutschland 1874 552,019, 1875 561,040 Menschen*), also fast das Doppelte der Einwohnerzahl Hamburgs. Da die Kornfelder noch immer nicht auf der flachen Hand wachsen, und der jährliche Zuwachs von 550,000 Seelen doch ebenso viele Körper darstellt, die ernährt sein wollen, so wird man nicht nur die Verwerfung der Samoa-Vorlage für einen Fehler halten, sondern sich auch sagen müssen, daß es vom volkswirthschaftlichen Gesichtspunkte nicht rathsam erscheinen kann, die auf die Vorbildung zum Berufe nöthige Zeit weiter auszudehnen, als die ohnehin schon in fast allen Berufsarten gesteigerten Ansprüche es nöthig machen. Mit Recht ist ja auch dieser Sachverhalt als ein Grund für die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum Studium der Medicin angeführt worden. Da nun grade bei den Berufszweigen, zu welchen die Realschule vorzugsweise vorbereitet, eine Kenntniß der neueren Sprachen nöthig oder wenigstens in hohem Grade wünschenswerth ist, die dem Abgange sich nähernden Schüler der oberen Klassen aber, man mag es wollen oder nicht, bei ihren Arbeiten unwillkürlich oft an ihren künftigen Beruf denken, so wird bei dieser Altersstufe ein inneres Interesse an einem eigentlich grammatischen Unterricht sehr viel leichter beim Französischen als beim Lateinischen gewonnen werden können. Dies erreichbare innere Interesse des Schülers aber scheint mir ein Moment zu sein, das bei der Frage nach der Organisation des Lehrplans

*) Kölnische Zeitung vom 5. Mai 1880. I.

sehr ins Gewicht fällt. Der künftige Offizier, Techniker, Kaufmann u. s. w., der vielleicht durch eine noch so geistreiche Analyse und Behandlung lateinischer Sprachgesetze nicht mehr zu einer eindringenden Art des Sprachenlernens angeregt werden kann, wird sich im französischen Unterricht zunächst durch die Rücksicht auf den praktischen Nutzen weit leichter zu einer ernsten Anstrengung, zu einer concentrirten Thätigkeit bestimmen lassen, und von dieser Basis aus unter der Leitung eines von seiner Wissenschaft selbst erfüllten Lehrers auch den Uebergang finden zu einem wissenschaftlichen, alle banausischen Rücksichten vergessenden Interesse, durch welches sein ganzes Wesen sich hebt und adelt.

Daß unter den beiden an der Realschule gelehrten modernen Sprachen als das zu wählende Hauptmittel grammatischer Schulung nur das Französische gelten kann, darüber herrscht unter Fachmännern wohl kaum ein Zweifel. Grade als eine Weiterleitung aber der am Lateinischen gewonnenen Sprachbildung erscheint mir ein gründlicher französischer Unterricht in den oberen Klassen als ein vorzüglicher Abschluß der von der Schule zu gewährenden grammatisch-logischen Bildung. „Aus der unparteiischen Betrachtung der Natur der beiden Sprachgattungen [der antiken und der modernen"], sagt Holzapfel*), „ergiebt sich das Resultat, daß jede von beiden für die allgemeine Geistesbildung und die besondere Sprachbildung specifische Vortheile gewährt, daß beide als sprachliche Bildungsmittel sich gegenseitig ergänzen, daß daher eine für unsere Zeit erforderliche höhere Bildung und speziell für die Universitätsstudien förderliche Vorbildung am besten durch das Studium beider Gattungen von Sprachen gewonnen wird."**) Der pädagogische Werth einer solchen Combination der Sprachbildung ist ein so großer, daß der jetzige Oberschulrath von Sallwürk in seiner sehr beachtenswerthen Abhandlung über den Lehrgehalt des französischen Unterrichts***) schon 1873 sogar für das Gymnasium eine gründlichere Betreibung des Französischen und zwar in den oberen Klassen als wünschenswerth bezeichnete. „Es kann nicht geleugnet werden", sagt er, „daß ein wirklich fruchtbares Verständniß dieses Theiles der Grammatik nur von einigermaßen logisch geschulten

*) Pädag. Archiv 1876 S. 566.

**) Vgl. auch die treffliche Darlegung des Werthes des französischen Aufsatzes bei E. v. Hartmann a. a. O. S. 44.

***) Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1873 S. 717.

Schülern erwartet werden kann, d. h. daß die französische Grammatik grade in denjenigen Abschnitten, wo sie den Rahmen der klassischen Grammatik erweitert hat, nur für solche Schüler verständlich und damit bildend sein kann, welche durch ein mehrjähriges Studium der lateinischen Grammatik, der Syntax besonders, dafür vorbereitet sind. Wäre der Grammatiker berechtigt, eine solche Vorbereitung bei den Schülern immer vorauszusetzen, so wären unsere französischen Grammatiken schon längst gründlicher und bildender, und der französische Unterricht, der heute noch auf die Gesammtbildung und Gesammtanschauung unserer Schüler eine sehr geringe Wirkung ausübt, würde ersprießlicher sein und wirklich als eine Fortbildung und schätzbare Erweiterung derjenigen grammatischen und logischen Erziehung erscheinen, die sich im lateinischen und griechischen Unterrichte immer als besonders wirksam und geistig fördernd erwiesen hat."

Wird hiernach beim lateinischen Unterricht in den oberen Klassen von einem formalen Bildungszweck abgesehen und nur der reale Zweck ins Auge gefaßt, dem Schüler wegen „des Zusammenhangs der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum" durch eine noch etwas weitergehende Lectüre die römische Welt lebendiger zu veranschaulichen, so dürften hierzu 2 Stunden in der Woche ausreichen. Nachdem bis Untersecunda einschließlich außer Cäsar in Quarta und Untertertia, große Abschnitte aus Livius und einzelne Reden Cicero's (etwa pro Roscio Amerino und de imperio Cn. Pompei) sowie ausgewählte Stücke aus Ovid und Vergil gelesen sind (ob auch Sallust wünschenswerth, ist mir zweifelhaft), würde für die Oberstufe etwa noch zu wählen sein: von Cicero die wichtigsten und anziehendsten seiner Briefe; von Horaz eine Blüthenlese aus den Oden und den Satiren, dagegen die Episteln womöglich vollständig; endlich von Tacitus die erste Hälfte der Germania, umfangreiche Partieen aus den Annalen und Historien, jedenfalls alles auf Deutschland Bezügliche, vielleicht auch der Agricola. Sonst wüßte ich kaum, was aus der römischen Litteratur noch unbedingt von dem Gebildeten gelesen sein müßte.*) Auf den Gewerbeschulen z. B. wird man schwerlich sich veranlaßt fühlen, noch von einem andern lateinischen Werke den Schülern Uebersetzungen vorzulegen. An der innerlich unwahren Advokaten-

*) Vgl. v. Hartmann a. a. O. S. 64.

beredtsamkeit, wie sie an so vielen Stellen Cicero's in so unerfreulicher Weise entgegentritt, hat unsere Jugend, der vor allem schlichter Wahrheitssinn noththut, in der That nichts verloren.

In Betreff des Abiturienten-Examens bemerke ich, daß aus den dargelegten Prinzipien über die zu erstrebende logische Schulung nach Analogie der Anforderungen des Gymnasiums im Lateinischen meiner Ansicht nach für die Realschule hinsichtlich des Französischen die Folgerung erwächst, daß bei der schriftlichen Abiturientenprüfung stets sowohl ein französischer Aufsatz als ein französisches Scriptum angefertigt werden müßte. Im Lateinischen dagegen wäre kein Exercitium zu liefern, sondern nur beim mündlichen Examen eine Stelle aus Tacitus oder Horaz zu übersetzen. Das Exercitium im Englischen wäre auf mäßige Anforderungen zu beschränken, etwa nach Maßgabe des griechischen Scriptums auf dem Gymnasium. — Endlich möchte ich noch kurz darauf hinweisen, daß durch die eventuell mit der Odyssee in Quinta beginnende Lectüre von Uebersetzungen griechischer Klassiker und die intensivere Betreibung des Lateinischen in den unteren und mittleren Klassen sowie des Französischen in den oberen der Grundsatz Herbart's, nach welchem im einzelnen Zöglinge die von der Menschenkultur durchlaufenen Stufen wieder, so zu sagen, abbildlich durchlaufen werden müssen, bei der Realschule noch entschiedener als bisher durchgeführt wird. Auch in diesem Gesichtspunkte treffe ich in erfreulicher Weise mit von Sallwürk zusammen.*)

Bei der Vertheilung der Stunden unter die übrigen Lehrgegenstände (vgl. den tabellarischen Lehrplan am Schluß der Arbeit) mußte natürlich die Auffassung der Aufgabe der Realschule den leitenden Gesichtspunkt abgeben. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 geht bekanntlich von dem Satz aus: „Die Real- und die höheren Bürgerschulen haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind." Dieser Grundsatz entspricht durchaus der historischen Entwickelung des Realschulwesens, wie er u. A. von Jäger**), Lattmann***) und Laas****) dar-

*) A. a. O. S. 709 und Pädag. Archiv 1880 S. 39.

**) Jäger, in der schon citirten Schrift: Gymnasium und Realschule I. O. Mainz 1871.

***) Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens. Göttingen 1873.

****) Laas, Gymnasium und Realschule, Berlin 1875.

gelegt und betont worden ist. Von diesem Standpunkte aus wird an der heutigen Realschule I. O. getadelt, daß sie über die ursprüngliche Bestimmung der Realschule hinausgegangen sei, und für den noch im Anfange der Siebziger Jahre bemerkbaren Uebelstand einer großen Leere der Prima wurde die Abhülfe vorgeschlagen, die Schule auf die Form einer sechs- oder siebencursigen höheren Bürgerschule, auf die sogenannte „Mittelschule" zurückzuführen. „Während Einige", sagt Wiese in seinem historischen Referate*), „neben dem Gymnasium nur die Elementar- und die Fachschule als nöthig anerkennen, wollen Andere den Realschulen das unruhige Streben in die Höhe dadurch abschneiden, daß sie ihnen die obersten Klassen nehmen." Wenn der Kopf der Realschule, das ist ungefähr die Schlußfolgerung der Vertreter dieses Standpunkts, durchaus nicht die normale Größe erlangen will, nun so giebt es doch eine sehr naheliegende Radikalkur: Man schneidet ihn eben ab! Die überraschende Einfachheit dieses therapeutischen Verfahrens hat allerdings etwas Bestechendes, die Schwierigkeit ist nur die, daß der Kopf wieder nachwächst. Und daß dem so ist, daß die neuncursigen Realschulen mit Latein trotz aller Unvollkommenheiten sich als lebensfähig erwiesen haben, das kann nicht, wie öfters behauptet wurde, seinen Grund nur in äußeren Begünstigungen gehabt haben. Es ist vielmehr deutlich zu erkennen und die maßgebende Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung spricht es selbst aus, daß diesen Schulen noch ein ganz andereres Prinzip, als die Vorbereitung zu den Berufsarten Nicht-Studirter, zu Grunde liege: „Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien eingenommen." Offenbar also haben sich hier zwei Gegensätze durchkreuzt und daß man diese Doppelheit der Gegensätze nicht hinreichend beachtete, hat, wie mir scheint, vor Allem dazu beigetragen, die „Realschulfrage" so lange zu einer so dunkeln und unklaren zu machen. Auf der einen Seite entwickelte sich seit dem An-

*) Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen III S. 37.

fange des vorigen Jahrhunderts*) ein Gegensatz zwischen dem Schulbedürfniß der Studirenden und der Nicht-Studirenden; auf der andern aber in Folge der Einführung des Inductionsverfahrens in die Naturforschung und des dadurch hervorgerufenen außerordentlichen Aufschwungs derselben der Gegensatz zwischen der naturwissenschaftlich-mathematischen und der historisch-philologischen Bildung. Es ist nicht ganz richtig, wenn in der erwähnten Sitzung der Unterrichts-Commission des preußischen Abgeordnetenhauses**) als das unterscheidende Merkmal des Unterrichtsplanes von 1859 hingestellt wird: „Die Sonderung unseres höheren Schulwesens, entsprechend der unabweislichen Forderung der Zeit, in zwei Kategorien, von welcher die eine vorzugsweise die klassischen, die andere die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien vorzubereiten habe." Der große Umfang, welchen die modernen Sprachen im Lehrplan der Realschule I. O. einnehmen, zeigt, daß bei dieser Schöpfung jener andere Factor eine ganz bedeutende Mitwirkung ausübte. Ueber diese höchst eigenthümliche Verquickung bemerkt von Sallwürk***): „Obwohl das Studium der neueren Sprachen, soviel wir einsehen können, in keinem näheren Verhältnisse zu den sogenannten Naturwissenschaften und den mathematischen Disciplinen steht als das Studium der griechischen und lateinischen Sprache, so ist doch bis heutigen Tages die Verbindung des neusprachlichen Unterrichts mit den „Realien" eine Art Schulprinzip geblieben, das man sich nur damit erklären kann, daß den Realien zu gleicher Zeit mit den modernen Sprachen der Zutritt in die Gelehrtenschulen gestattet wurde. Man hat diese nach unserer Auffassung durchaus unhaltbare Verbindung zur Grundlage einer neuen Art von Mittelschulen [im süddeutschen Sinne], der sogenannten Realschulen, gemacht und damit eine Unklarheit in unsere Schulverhältnisse gebracht, welche trotz der eingehendsten Disputationen über die Realschulfrage so lange nicht schwinden wird, als der Begriff der Realien als eines zusammenhängenden Lehrganzen nicht aus der Welt geschafft sein wird." Zur Verständigung über die Einrichtung des Lehrplans ist es, wie mir scheint, von der größten Wichtigkeit, sich darüber klar zu werden, wie diese durch die Natur der beiden Lehrgebiete nicht begründete Verbindung historisch entstanden ist. Wenn mich nicht alles täuscht, so liegt der Grund darin, daß die

*) Laas a. a. O. S. 6 fg.

**) Pädag. Archiv 1879 S. 646.

***) Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1873 S. 709.

Entwickelung der Naturwissenschaften, wie es nicht anders sein konnte, begleitet war von einer „planmäßigen Ausbeutung der in ihrem gesetzlichen Wirken durchschauten Naturkräfte"*), also von einer Entwickelung der Technik und in Folge dessen auch von einem gesteigerten Völkerverkehr in Handel und Gewerbe. In diesem neuen Zeitalter, welches Du Bois-Reymond das technisch-inductive nennt, steigerte also das Bedürfniß des praktischen Lebens gleichzeitig die Anforderungen in Bezug auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die neusprachlichen Kenntnisse. Da nun die beiden Bedürfnisse, welchen das Gymnasium, die alte Lateinschule nicht mehr genügte, einerseits das Bedürfniß der Berufsarten Nicht-Studirter und andererseits das Bedürfniß der Vorbildung zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Universitätsstudien, in dem Einen zusammentrafen, daß beide auf die Nothwendigkeit einer ausgedehnteren mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulbildung hinwiesen, so war ganz naturgemäß die historische Folge, daß man dem alten Gymnasium zunächst eine Schule gegenüberstellte mit dem Grundgedanken „daß die Elemente der modernen Bildung im höheren Schulwesen ihren berechtigten Platz, und in eigenen Anstalten ihre besondere Pflege finden müssen"**), das ist die Realschule I. O. vom 6. Oktober 1859, und daß man dann die unnatürliche Zusammenschweißung der beiden Schulbedürfnisse auf der Grundlage des unklaren Begriffs der „Elemente der modernen Bildung" erkannte und einerseits die mit der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst abschließende höhere Bürgerschule, die Mittelschule im norddeutschen Sinne, und andererseits die Vorbereitungsschule für die mathematisch-technischen Wissenschaften, die Gewerbeschule oder Realschule ohne Latein, als die beiden nothwendig gewordenen neuen Schulformen hinstellte. Wenn man dabei nun aber die Realschule mit Latein verwarf***), so ging man nach meiner Ueberzeugung wiederum weit über das Ziel hinaus. Es ist, wie ich glaube, durch die obige Darlegung erwiesen, daß grade die Combination der grammatisch-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulung des Geistes für alle höhere Berufsarten die geeig-

*) Du Bois-Reymond a. a. O. S. 234.

**) Wiese, das höhere Schulwesen III, S. 37.

***) Am bündigsten dargelegt ist dieser Standpunkt wohl in der bekannten Schrift Gallenkamps, die Reform der höheren Lehranstalten, Berlin 1874.

netste Vorbildung gewährt und daß eine richtige „Theilung der Arbeit" nur darin bestehen kann, daß man zwei Schulkategorieen sondert, von denen in der einen die erstere, in der anderen die zweite nur überwiegt, aber nicht das ausschließlich dominirende Centrum bildet. Die Realschule ohne Latein, die Gewerbeschule, der ja auf der einen Seite der große Vorzug einer durch Beschränkung ermöglichten Concentration zur Seite steht, muß doch andererseits die Intensität der grammatisch-logischen Durchbildung, welche eine rationelle Verbindung des lateinischen und französischen Unterrichts gewährt, entbehren, und außerdem wird doch auch die historische Seite jener ersteren Schulung sehr, wie ich glaube, zu sehr zurückgedrängt. Denn kein Geschichtsunterricht, keine Lectüre von Uebersetzungen vermag die Innerlichkeit des historischen Interesses zu erzeugen, wie die Arbeit bei einer wenn auch noch so begrenzten aber verständig betriebenen Lectüre römischer Autoren im Original. Ich fürchte in einer Schule, deren Lehrgegenstände so überwiegend auf die Gegenwart, auf das Sichtbare, auf das technisch Verwerthbare hinweisen, wird, wo nicht eine besonders sorgsame und tiefer blickende Pädagogik entgegenwirkt, der Sinn für die Vergangenheit, für das Unsichtbare und für das Ideale nur allzu leicht abgestumpft und die Gefahr liegt nahe, daß die „Gewerbeschule" zu einer „Erwerbschule" wird. Hier hat, wie ich glaube, die Realschule I. O. bei einer nur sehr geringen Umgestaltung ihres Lehrplans eine hohe Mission für die Erhaltung und Pflege des deutschen Idealismus. Aber diese äußerlich wenig umfangreiche Aenderung des Lehrplans halte ich zur Lösung dieser Aufgabe auch für unerläßlich. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Geistesschulung muß durchaus als klares Prinzip in ihrem Lehrplan, als zweiter Brennpunkt neben dem grammatisch-historischen hervortreten. Es muß deshalb meines Erachtens die receptive Thätigkeit in der Aneignung naturwissenschaftlicher Kenntnisse etwas eingeschränkt, die productive Arbeit in der Mathematik etwas gesteigert werden und dies Verhältniß auch in den Stundenzahlen zum Ausdruck kommen. Ich berufe mich dabei auf zwei hervorragende Autoritäten, die beiden Physiologen Fick und Du Bois-Reymond, die solche Forderungen sogar für das von ihnen gewünschte umgeformte humanistische Gymnasium aufstellen. Der Erstere sagt in dem schon citirten Aufsatze Betrachtungen über die Gymnasialbildung (Pädag. Archiv 1876 S. 457): „Nach diesen Auseinander-

setzungen stehe ich keinen Augenblick an, für den mathematischen Unterricht auf einem humanistischen Gymnasium, das dieses Namens wahrhaft würdig sein soll, mindestens 6—8 wöchentliche Stunden zu verlangen." In dem zweiten Aufsatze „Ueber die Vorbildung des Arztes" (Pädag. Archiv 1878 S. 647) bemerkt er: „Ich für meinen Theil würde zwar, wenn ich eine „Ideal"schule einzurichten hätte, dem physikalischen und chemischen Unterricht keine große Ausdehnung geben, sondern den mathematischen noch mehr hervortreten lassen, als dies in unserer Realschule geschieht."*) Ganz übereinstimmend sagt Du Bois-Reymond (a. a. O. S. 245): „Ich verlange mehr Mathematik. Der mathematische Lehrplan des Gymnasiums müßte die Diskussion der Gleichung zweiten Grades und einige andere ebene Curven umfassen, wie auch durch die Tangententheorie den Blick in die Differentialrechnung eröffnen. Hierzu müßten freilich der Mathematik mehr Stunden, statt vier sechs bis acht, eingeräumt werden." „Man erwartet nun vielleicht, daß ich vom Gymnasium auch noch eine große Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu fordern im Sinne habe. Aber ich beabsichtige gar nicht, aus dem Gymnasium eine naturwissenschaftliche Bildungsanstalt zu machen. Alles, was ich will, ist, daß es den Bedürfnissen des künftigen Arztes, Baumeisters, Offiziers so gerecht werde, wie denen des künftigen Richters, Predigers, Lehrers der klassischen Sprachen. Ich wünsche also nur soviel Naturbeschreibung in den unteren Klassen, daß u. s. w." Was hier von einem Human-Gymnasium der Zukunft gewünscht wird, das hat gewiß seine volle Geltung auch von dem in der Realschule I. O. latent liegenden Real-Gymnasium. Ich stimme daher ganz dem sehr zweckmäßigen Vorschlage Henke's zu (a. a. O. Pädag. Archiv 1880, S. 277), daß ein eingehenderer Unterricht in der Chemie fakultativ ertheilt werden möge gleich dem Unterricht im Hebräischen auf dem Gymnasium.**)

Aber noch wichtiger als diese stärkere Betonung der mathematischen Production gegenüber der naturwissenschaftlichen Reception ist die Klarstellung jener durch die Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse Nichtstudirter der Realschule zugewiesenen Aufgabe. „Nach ihrer mehr der

*) Etwas ausführlicher sprach Fick darüber schon in dem ersteren Aufsatze im Pädag. Archiv 1876, S. 463.

**) Auch in Bezug auf die Herabsetzung der Zahl der Zeichenstunden in Prima von 3 auf 2 bin ich dem Vorschlage Henke's gefolgt.

Gegenwart zugewandten Richtung", sagt die U.- und Prüf.-Ordnung (Wiese, Ges. und Ver I, S. 39) „legen die Realschulen ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntniß der objectiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der beiden wichtigsten neueren europäischen Kulturvölker." Soweit dieser Grundsatz mit dem von uns aufgestellten Prinzip einer sowohl grammatisch als mathematisch schulenden Anstalt vereinbar ist, haben wir demselben durch die Vorschläge über den französischen Unterricht eine die jetzige Stundenzahl sogar noch um 1 vermehrende weitgehende Berücksichtigung geschenkt. In Bezug auf den deutschen und englischen Unterricht aber wird, wie ich glaube, durch dieses Prinzip eine kleine Einschränkung geboten. Ich würde nicht verstehen, warum der künftige Pfarrer, Richter, Verwaltungsbeamte, Gymnasiallehrer u. s. w., die auf dem Gymnasium mit seiner geringeren Zahl deutscher Stunden vorgebildet werden, sich weniger eingehend mit unserer Sprache und Litteratur beschäftigen sollen, als der künftige Mathematiker, Techniker, Kaufmann, Offizier u. a. National gebildet sollen doch die Einen wie die Andern sein. Offenbar sollte bisher durch die ausgedehntere Pflege der Muttersprache ein Ersatz für die minder tief gehende Sprachbildung geboten werden, aber die oben mitgetheilten Urtheile über die Leistungen im Deutschen zeigen, daß eine große Zahl von deutschen Lehrstunden einen solchen Ersatz nicht zu bieten vermag. Wird aber durch die vorgeschlagene Umgestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts eine der gymnasialen analoge Sprachbildung gewonnen, so wird, auch nachdem noch Lectüre von Uebersetzungen griechischer Klassiker in das Unterrichtsgebiet des Deutschen aufgenommen ist, doch im Ganzen die auf dem Gymnasium dem Deutschen zugewiesene Zahl von Lehrstunden auch für die Realschule unter zwei Bedingungen als ausreichend erscheinen. Die erste derselben ist die, daß die Gesammtzahl der Lehrstunden und der häuslichen Arbeiten etwas vermindert wird, so daß dem Schüler wirkliche „Erholungsstunden" zu Gebote stehen, in denen er freiwillig, wenn auch immerhin in Folge einer Anregung von Seiten der Schule, zu seinen deutschen Klassikern greift. Eine solche Art der Beschäftigung scheint mir grade auf einem Gebiete, wo eine Entwickelung des Gemüthslebens gewünscht werden muß, angemessener als eine den übrigen Schularbeiten völlig gleichstehende Aneignung eines vorschriftsmäßigen nach den Klassenstufen vertheilten Pensums.

Die zweite Bedingung aber wäre die Benutzung eines Verfahrens, welches schon mehrfach mit gutem Erfolge angewandt ist, zuerst meines Wissens an der Realschule in Lippstadt unter Ostendorfs Leitung *) Vom Gymnasium in Karlsruhe berichtet über ein solches Verfahren Wendt in seinem Programm „Zum Lehrplan des Gymnasiums" (1877) S. 9: „Sehr wichtig ist es, daß der Lehrer des Deutschen außerdem wenigstens noch ein Fach des Lehrplans vertritt. Sofern aber der Kreis der in seine Sphäre fallenden Dinge ein beschränkter ist, helfen wir uns durch eine Einrichtung, die sich nunmehr seit einigen Jahren gut bewährt hat. In kollegialischer Berathung weisen wir für jeden der sechs oberen Jahrescurse einige Aufsatzaufgaben anderen als dem Lehrer des Deutschen zu. Das hat noch den Nebenvortheil, daß auf diese Weise die Last der Correctur etwas gleichmäßiger vertheilt wird. Vor allem ist die Absicht dabei, den deutschen Ausarbeitungen überall Stoff zu schaffen, der wirklich in die Wissens- und Denksphäre der Schüler fällt. Subjective Gefühlsergüsse, poetisirende Schilderungen, Lebenserfahrungen, wie sie nur der Mann erleben, der Knabe nur affectiren kann, Reflexionen, welche ein gereiftes Abstractionsvermögen voraussetzen, zusammenhängende Schilderung einer Geschichts- oder Litteraturperiode und dergl., werden von jeder gesunden Pädagogik grundsätzlich verurtheilt werden. Aesthetische Analyse von Gedichten, bloße Umschreibung eines Inhalts, den ein Dichter ungleich schöner dargestellt hat, erscheinen ebenso unzweckmäßig. Nun wird freilich bei zusammenhängender Behandlung eines naturwissenschaftlichen Gegenstandes, der Wechselbeziehung von geographischen und geschichtlichen Verhältnissen u. s. w. die Arbeit des Schülers rein reproductiver Art sein. Das ist aber an sich durchaus nicht zu verwerfen. Besteht doch auch sonst ein großer Theil des Unterrichts in der bloßen Mittheilung von Dingen, deren klare, zusammenhängende Auffassung der Geistesbildung in hohem Grade förderlich ist." Ebenso sagt Fick (a. a. O. Pädag. Archiv 1876, S. 465): „Nach meiner Meinung müßten die Uebungen in schriftlicher und mündlicher Darstellung sich durchaus nur an konkrete Dinge anschließen. Vortreffliche Gegenstände wären Beschreibungen von Maschinen, Darstellung selbstgesehener physikalischer Versuche und Erscheinungen mit Auseinandersetzung des ursächlichen Zusammenhangs, Erzählung

*) Pädag. Archiv 1872, S. 643 und 644.

eigener Erlebnisse oder Wiedererzählung gehörter Geschichten, alles ohne poetischen Aufputz." „Sollten sich nicht fachmäßige Sprachlehrer genug finden, welche schriftliche und mündliche Uebungen in der Darstellung technischer und naturwissenschaftlicher Gegenstände leiten können, so dürfte man sie dreist dem Lehrer der Naturwissenschaft übertragen, wofern derselbe einigen Geschmack besitzt."

Der zweite sprachliche Unterricht, für welchen ich in meinem Entwurfe eine Verminderung der Unterrichtsstunden vorschlage, betrifft das Englische. Die Beibehaltung desselben trotz des aufgestellten Prinzips ist durch die Rücksicht auf den künftigen Beruf eines großen Theiles der Schüler der Realschule gerechtfertigt, da eine zu große Ausdehnung der fakultativen Fächer die Gefahr einer Zerbröckelung der Oberstufe in eine Reihe von Fachschulen in sich schließen würde*) und der ethische Werth dieses Lehrgegenstandes ein so großer ist, daß auch die Gesammtheit der Schüler von dem Fache erheblichen Nutzen zieht. Es versteht sich von selbst, daß da, wo die praktischen Bedürfnisse mehr auf das Englische als auf das Französische hinweisen z. B. in den Seestädten, die Rolle der beiden Sprachen unbedenklich vertauscht werden kann. Der formale Bildungswerth des Französischen ist zwar größer als der des Englischen, aber der Unterschied ist doch nicht so bedeutend, daß er nicht durch andere Vortheile aufgewogen werden könnte. Auch die besonderen Verhältnisse einer Anstalt können es daher unter Umständen als rathsam erscheinen lassen, das Englische mehr zu betonen als das Französische. Aber mit der größten Entschiedenheit wird der Grundsatz festgehalten werden müssen, daß, wo drei fremde Sprachen gelehrt werden, eine intensive grammatisch-logische Schulung nur möglich ist, wenn Eine dieser drei Sprachen vor den beiden andern in wirksamer Weise, also vor allem auch durch die Stundenzahl bevorzugt wird. Man glaube nicht, daß ich den pädagogischen Werth einer ausgedehnten englischen Lectüre nicht zu schätzen wüßte, aber — alles kann man nun einmal nicht haben, und namentlich in der Schule nicht. Wenn der Schüler für zwei oder gar für drei fremde Sprachen seine Grammatik so im Kopfe haben, all die zahllosen Unregelmäßigkeiten durch beständige Repetition sich in solchem Grade stets präsent

*) Vgl. Schacht, die Realschule nach dem Erlasse vom 13. April 1874, Pädag. Archiv 1876, S. 325.

halten muß, daß er nicht nur bei der Lectüre — was natürlich unbedingt gefordert werden muß — ein grammatisch sicheres Verständniß zeigt, sondern auch schlagfertig bei schwierigen Schreibübungen darüber disponirt, so kann die Folge nur die sein, daß er in keiner der drei Sprachen den wünschenswerthen Grad höherer grammatischer Schulung erlangt. Aus dem gleichen Grunde möchte ich an die Sachkundigen auch die Frage richten, ob es wirklich pädagogisch angemessen sei, unter den dargelegten Verhältnissen Shakespeare englisch lesen zu lassen. Ich fürchte, daß dabei doch so viele Grammatikalien werden besprochen werden müssen, daß eine Zersplitterung der für den fremdsprachlichen Unterricht verwendbaren grammatischen Kraft des Schülers nicht vermieden werden könnte. Erscheint es zulässig, Homer und Sophokles in Uebersetzungen den Schülern vorzulegen, so wird das Gleiche auch in Bezug auf Shakespeare, der ja fast ein deutscher Klassiker geworden ist, zugestanden werden müssen. Hanc veniam petimusque damusque vicissim.

Was endlich die in meinem Entwurfe vorgeschlagene Verminderung der Gesammtzahl der Stunden betrifft, so bemerke ich, daß es mir richtig erschien, dabei die unteren und die oberen Klassen ins Auge zu fassen, die ersteren weil bei Schülern, die dem Kindesalter noch nahe stehen, die körperliche Entwickelung noch ganz besonders der Berücksichtigung bedarf, die letzteren, weil auf dieser Stufe Raum zur Selbstthätigkeit und zur Benutzung fakultativen Unterrichts geschafft werden muß. Die Entlastung der Knabenstufe hat auch noch den Vortheil, daß dadurch die Schärfung der Sinne für naturwissenschaftliche Beobachtungen erleichtert wird. Ich verstehe nicht, wie man so vielfach der Behauptung begegnen kann, es käme beim naturwissenschaftlichen Unterricht mehr auf die oberen als auf die unteren Klassen an und dem Kinde läge Sprache und Geschichte näher als die Natur. Die Entwickelung der Sinne, die doch die erste Voraussetzung aller naturwissenschaftlichen Erkenntniß ist, fällt doch unzweifelhaft mehr in das frühere als in das spätere Alter, und was das „Näherliegen" betrifft, so braucht man doch nur an den Entwickelungsgang der griechischen Philosophie zu denken, um sich vom Gegentheil zu überzeugen. Jahrhunderte lang hatten ein Thales, Anaximander und Anaximenes u. A. über die Naturelemente speculirt, ehe ein Sokrates auftrat, der den Geist des Menschen, der diese Dinge wahrnimmt, zum Gegenstand seiner Untersuchungen machte.

Da die Gesammtzahl der Lehrstunden bei meinem Entwurfe um 15 niedriger ist, als bei dem jetzigen Normalplan, so steht demjenigen, der in diesem oder jenem Fache der vorgeschlagenen Stundenverminderung nicht zustimmt, kein Hinderniß entgegen, solcher Abweichung in einem einzelnen Punkte Rechnung zu tragen, ohne das Ganze zu verwerfen.

In Bezug auf die bei meinen Vorschlägen vorausgesetzte Möglichkeit einer Verminderung der Stundenzahl für das Lateinische müssen natürlich vor allem thatsächliche Erfahrungen von Wichtigkeit sein. Ich lasse daher zum Schluß mit der mir gütigst ertheilten Erlaubniß des Herrn Verfassers den oben erwähnten Bericht des Herrn Realschul-Directors Dr. Kortegarn, welchen derselbe auf Veranlassung einer von Seiten des Allgemeinen Kriegs-Departements des Königl. Preußischen Kriegsministeriums an ihn gerichteten Anfrage ausgearbeitet hat, in wörtlichem Abdrucke folgen:

„Bonn, den 9. Oktober 1879.

Ein Hochverehrliches Allgemeines Kriegs-Departement des Königl. Preußischen Kriegs-Ministeriums hat unter dem 27. September d. J. (Nr. 8761 9 A 2, hier eingegangen am 1. d. M.) an den gehorsamst Unterzeichneten die Anfrage gestellt, ob die in hiesiger Anstalt eingeführte Perthes'sche Lehrmethode für den Unterricht im Lateinischen nach den bisher gemachten Erfahrungen sich bewährt habe, ob deren Beibehaltung beabsichtigt werde und die Einführung derselben unbedingt empfohlen werden könne.

Unsere Anstalt, welche den Lehrplan der Realschulen I. Ordnung genau befolgt, legte dem Unterricht im Lateinischen früher die Fromm'sche Grammatik mit den dazu gehörigen Uebersetzungsbüchern zu Grunde. Die Erfolge dieses Unterrichtes waren durchgehends selbst bei energischen Lehrern in keinem richtigen Verhältniß zu der darauf verwandten Zeit und Mühe. Nachdem ich durch eingehendes Studium der Perthes'schen Reform-Artikel und der diesen Punkt behandelnden Litteratur die Ueberzeugung gewonnen hatte, daß auf dem Perthes'schen Wege das Ziel der Realschulen, ihre Schüler, unter Verzichtleistung auf die im Gymnasium zu erwerbende Gewandtheit im Lateinschreiben, in den Geist und die Litteratur des Alterthums einzuführen, leichter zu erreichen sein würde, als auf dem alten Wege, wurden mit Genehmigung der vorgesetzten Behörden Ostern 1876 zunächst in die Sexta die Perthes'schen Lehrbücher eingeführt. Wenn im Anfange weniger günstige Er-

folge hervortraten, so hatte das wohl besonders darin seinen Grund, daß von Seiten des betreffenden Fachlehrers die in dem Perthes'schen Begleitschreiben gegebenen Winke nicht genau genug beachtet worden waren. Insbesondere muß hier nach unseren Erfahrungen darauf hingewiesen werden, daß Perthes keineswegs, wie irrthümlich hie und da gesagt worden, und wie auch hier anfangs geglaubt wurde, die Extemporalien aus den beiden unteren Klassen (Sexta und Quinta) ausschließt, sondern vielmehr dieselben nur auf ein anderes Maß, als das bisher übliche zurückführt. (Vgl. Zur Reform IV. S. 167 und die Zusammenfassung S. 46). Nur die Exercitien sollen in Sexta durchaus und in Quinta jedenfalls während des ersten Semesters wegfallen.

Sobald den betreffenden Lehrern des Lateinischen, denen es von Anfang an nicht an Willigkeit gefehlt hatte, das volle Verständniß für die Perthes'schen Ideen aufgegangen war, zeigten sich die Erfolge auch in der Klasse in der befriedigendsten Weise. Zunächst kehrte eine Lust und Liebe zum Lateinischen ein, die früher nie vorhanden gewesen war. Während früher den zahlreichen Gesuchen der Eltern, ihre Söhne möchten vom Lateinischen dispensirt werden, nur durch den Hinweis auf den obligatorischen Charakter dieser Sprache in unserem Lehrplan gesteuert werden konnte und das Lateinische als eine höchst unwillkommene Zugabe zu den übrigen Unterrichtsfächern angesehen wurde, kommen jetzt Dispensationsgesuche gar nicht mehr vor.

Die Lust und Freudigkeit am Lernen, ein nicht zu unterschätzender Faktor, ist durch die Perthes'sche Methode, namentlich auch bei den schwach Beanlagten unserer Sextaner und Quintaner in höherem Grade geweckt worden, als dies nach der gewöhnlichen Methode des lateinischen Unterrichtes wohl möglich gewesen wäre. Durch das Vorübersetzen des Lehrers und die mehr oder minder selbstständige Reproduktion des Schülers ist auch jenen schwachen Schülern Vieles mundgerecht gemacht worden, woran sie mitarbeiten konnten. Die häuslichen Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, welche neun- und zehnjährigen Knaben gemeiniglich eine übermäßige Schwierigkeit bereiten und sie zu allerhand unpädagogischer Hülfe, zur Unselbstständigkeit im Arbeiten, ja zum Abschreiben führt, sind ihnen erspart geblieben. Es wird der unbewußten Aneignung vieles überlassen; das Perthes'sche System der allmähligen Erweiterung erlangter Kenntnisse nöthigt dabei immer wieder auf die Anfänge zurückzugehen und giebt Gelegenheit Lücken auszufüllen, oder mangelhaft Erlerntes zu befestigen.

Das Interesse unserer Schüler ist namentlich dadurch geweckt worden, daß dieselben gleich an Lesestücke und in möglichst kurzer Zeit an zusammenhängende Stücke kamen. Der Lesestoff ist mit großem Geschicke ausgewählt; die jungen Geister werden in einen reichen Ideenkreis hineingeführt; sie werden geistig geschult, nehmen einen großen Wissensstoff ohne besondere Anstrengung in sich auf und bleiben von Anfang bis zu Ende der Stunde in so gespannter Thätigkeit, daß Unaufmerksamkeit und Indifferenz kaum vorkommen. Hierbei muß sich der Lehrer nur ja die Beschränkung auferlegen, an sachlichen Erklärungen nur das Unentbehrlichste und in präcisester Form zu geben, theils um rasch genug voran gehen zu können — ein wesentliches Moment bei dieser Methode — theils um die kleinen Köpfe nicht zu sehr zu belasten. Die Aufnahme des reichen Bildungsstoffes vollzieht sich bei dem Knaben unter steter Einwirkung des Lehrers, also in möglichst vollkommener Form; es stellen sich lebendige, klare Bilder vor die Seele; der regelmäßige, methodische Fortschritt, welcher von Stunde zu Stunde stattfindet, stärkt die geistige Kraft; es bildet sich ein persönliches Verhältniß des Schülers zum Lehrer; die Pietät der Jugend wird entschieden gestärkt.

Was nun die positiven Kenntnisse der Schüler in der lateinischen Formenlehre angeht, so wird anfangs demjenigen, dessen Anschauungen noch an der alten Methode festhängen, eine gewisse Unsicherheit Bedenken einflößen. Dies rührt daher, daß anfangs bei Weitem nicht die Zeit und Kraft auf die Einübungen der Elemente der Formenlehre verwandt wird, wie bei der alten Art. Sehr bald aber ändert sich der Zustand. Die Regeln der Perthes'schen Formenlehre sind so kurz und präcis gefaßt, es ist so sehr alles Ueberflüssige und Selbstverständliche ausgeschieden, das Analoge ist aus den verschiedenen Gebieten so geschickt verbunden, daß der Schüler bald mit Leichtigkeit Herr der einzelnen Systeme wird und dasjenige, was von ihm auf der Sexta- und Quintastufe in grammatischer Hinsicht gefordert werden muß, mit Sicherheit leisten kann. Hinsichtlich der präcisen Fassung der Regeln und Auslassung alles Ueberflüssigen sei besonders auf die treffliche Behandlung der dritten Declination hingewiesen.

Es ist nicht zu leugnen, daß auch mit der Perthes'schen Behandlung des lateinischen Unterrichts Schattenseiten verbunden sind. Es ist die Gefahr vorhanden, daß ein Knabe sich in Folge des Vorübersetzens des Lehrers mehr auf sein Gedächtniß, als auf seinen Verstand

verlasse; daß er sich an's Rathen und an Oberflächlichkeit gewöhne; der Knabe ist leicht versucht, die bloß mündliche Repetition zu Hause, die keinen Tag unterlassen werden darf, zu vernachlässigen, weil die Kontrolle für den Lehrer nicht immer leicht ist. Ein umsichtiger Lehrer wird solche Mißstände selbst erkennen und ihnen entgegenzuarbeiten nicht versäumen. Ferner tritt anfangs eine große Unbeholfenheit im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische hervor, was diejenigen mit Bedenken erfüllen muß, welche gewöhnt sind, schon von der untersten Stufe an das Ziel, nämlich das Abiturientenexamen mit seiner Forderung des lateinischen Scriptum's in's Auge zu fassen. Eine stärkere Betonung der Extemporalien und die Herstellung eines methodisch geordneten Uebungsstoffes für dieselben, wenigstens für die Hand des Lehrers, erscheint dem Unterzeichneten wünschenswerth.

Es sind bei uns während des Schuljahres von Ostern 1878 bis 79 die 112 ersten Nummern in unserer Sexta vorgenommen worden. Von den 13 Schülern dieser Klasse haben zwei dieses Pensum sich nicht genügend angeeignet; von den 11 Versetzten meldete sich der Schwächste zur Aufnahme in die Quinta des hiesigen Gymnasiums und bestand die dort mit ihm vorgenommene förmliche Aufnahmeprüfung. Die in unsere Quinta Uebergegangenen machten während des Sommer-Semesters 1879 Nr. 113—150 durch und sollen während des laufenden Winters bis 212, also bis zum Abschluß des Perthes'schen Werkes kommen. Sie werden alsdann die „lateinische Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen von Hermann Perthes“ im Wesentlichen fest ihrem Gedächtnisse eingeprägt haben und durch die zum Theil recht schwierigen Lesestücke des Quinta-Cursus hinlänglich vorbereitet sein, in der Quarta sofort die Lectüre des Cäsar zu beginnen. Es ist unsere Absicht, in Quarta das erste Buch (die schwierigeren Stellen werden vom Lehrer vorübersetzt) und in den beiden Tertien die sämmtlichen übrigen Bücher von Cäsars bell. gall. lesen, und den Nepos entweder ganz wegfallen, oder während der Tertiajahre privatim lesen zu lassen.

Dem jetzt noch bestehenden Mangel einer Perthes'schen Syntax haben wir im vollen Einverständniß mit Perthes selbst dadurch abgeholfen, daß wir für unsere Schüler die ausgezeichnete Fromm'sche Syntax unter Weglassung der Fromm'schen Formenlehre mit der Perthes'schen Formenlehre in einen Band zusammenbinden lassen; beide lassen sich, wie eine eingehende Untersuchung ergeben hat, zusammen

gebrauchen. Es werden von Quarta ab aufwärts bei uns die Fromm-schen Uebersetzungsbücher aus dem Deutschen in's Lateinische gebraucht.

Es wird kaum nöthig sein, darauf hinzuweisen, daß wir durch die Reduction von acht Stunden pro Woche, welche die alte Art im Lateinischen in Sexta und auch Quinta erforderte, auf sechs in den Stand gesetzt worden sind, den Leibesübungen mehr Spielraum zu gewähren.

Die Schulung der vorjährigen Sextaner im Lateinischen nach Perthes'scher Art hat in unserer jetzigen Quinta auch für die übrigen Fächer einen günstigeren Boden geschaffen, als ihn die früheren Jahrgänge aufzuweisen hatten. Wir sind im Französischen während des kaum vier Monate umfassenden Sommer-Semesters von Lection 1 bis 60 der Plötz'ichen Elementar-Grammatik gekommen, die Schüler haben darin eine solche Sicherheit erlangt, daß sie Extemporalien aus diesem Bereiche fast ohne Fehler anfertigen und während der sechs ersten französischen Stunden dieses Winter-Semesters die inhaltreichen Lectionen 61, 62, 63, 64 und 65 sich ohne Schwierigkeit angeeignet haben.*) Aehnliche günstige Resultate könnten aus dem Unterrichte im Rechnen und in den Anfängen des geometrischen Zeichnens berichtet werden. Es darf dabei nicht unerwähnt bleiben, daß die Klasse eher unter, als über der Durchschnittslinie geistiger Begabung steht: es geht in Bonn, als in einer Universitätsstadt, der Zug aller talentvollen Knaben nach dem Gymnasium, der Vorbereitungsanstalt für die Universität. Auf der andern Seite muß hervorgehoben werden, daß die kleine Schülerzahl eine persönliche Einwirkung der Lehrer auf jeden einzelnen Schüler ermöglicht und dadurch befriedigende Resultate leichter herbeiführt. Wären unsere unteren Klassen von je 50 Schülern besucht, so würde der Unterzeichnete freilich mit um so größerer Entschiedenheit noch an dem Perthes'schen Systeme festhalten, aber die 212 Nummern, welche

*) Diesem schon im Oktober 1879 verfaßten Bericht kann nach Schluß des von Ostern 1879 bis Ostern 1880 laufenden Schuljahres hinzugefügt werden, daß unsere Quintaner den Perthes'schen Cursus für Quinta gänzlich (also bis Nr. 214) absolvirt haben, daß sie im Französischen bis zur Lection 112 (Schluß) der Elementargrammatik von Plötz gekommen sind, die sämmtlichen Lesestücke des Anhanges dieses Buches gelesen und sich den systematischen Theil desselben gedächtnißmäßig vollständig angeeignet haben; im Rechnen sind sie bis §. 32 der 1. Abtheilung und §. 17 der 2. Abtheilung des ersten Lehrganges von Schellen gekommen. Diese Pensa sind ohne eine längere häusliche Arbeitszeit als 1¼ Stunden pro Tag zu erfordern, so erledigt worden, daß am Ende des Schuljahres sämmtliche Quintaner nach Quarta versetzt werden konnten. K.

jetzt in Sexta und Quinta gänzlich abgehandelt werden, auf die drei Jahreskurse Sexta, Quinta und Quarta vertheilen, um dadurch der mit einer großen Schülerzahl natürlich verbundenen Reibung Rechnung zu tragen.

Der gehorsamst Unterzeichnete gestattet sich, seine vorliegenden Ausführungen dahin zusammen zu fassen, daß die Perthes'sche Lehrmethode im Lateinischen nach den bei uns seit Ostern 1878 gemachten Erfahrungen sich bewährt hat, daß er daher deren Beibehaltung beabsichtigt und die Einführung derselben in das Königliche Kadetten-Korps nach seiner Kenntniß der dort jetzt durchgeführten Lehr-Organisation unbedingt empfehlen kann.

Eines Hochverehrlichen Allgemeinen Kriegs-Departements im Königlich Preußischen Kriegsministerium gehorsamster

Director Dr. Kortegarn."

Wie mir gütigst in Aussicht gestellt, werden in einiger Zeit auch noch von zwei anderen Anstalten gleich eingehende Referate erscheinen, das eine in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen über die am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium unter Herrn Director Dr. Hermann Kern gewonnenen Erfahrungen, das andere von Seiten des unter Herrn Dr. Richter stehenden Gymnasiums in Jena in dem Osterprogramm nächsten Jahres. Vom Gymnasium in Bern, wo meine Bücher seit 3 Jahren eingeführt sind, erhielt ich vor einigen Wochen die Nachricht, daß der Lehrer in Tertia mit den nach denselben vorgebildeten Schülern bei der Lectüre des Cäsar in hohem Grade zufrieden sei. Der Director des Gymnasiums in Laubach, Herr Dr. Ritsert, schrieb mir im April d. J.: „Fasse ich mein Urtheil kurz: Ihre Lesebücher sind sehr gut in der Hand eines umsichtigen fleißigen Lehrers. Quartaner, die in V und VI nach Ihren Büchern unterrichtet worden waren, hatten die Formenlehre sicher inne. Sicher aber hatten sie einen Vorzug in der Richtung, daß ihr Geist an Vorstellungen und Ideen reicher geworden, daß ihr Denken mehr entwickelt war, daß sie mehr Sinn für gutes Latein hatten, wenn man ihre Leistungen im Allgemeinen mit den nach Ostermann u. s. w. gebildeten Schülern vergleicht."

Zum Schluß gebe ich eine tabellarische Uebersicht über die vorgeschlagene Stundenvertheilung:

Entwurf
eines Lehrplans für die Realschule I. O. (Real-Gymnasium).

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Lehrplan von 1859	Neuer Lehrplan	Neuer Lehrpl. +	Neuer Lehrpl. —
Religion	3	3	2	2	2	2	2	2	2	20	20	—	—
Deutsch u. griech. Litt.	3	3	2	2	2	2	3	3	3	29	23	—	—6
Lateinisch	7	7	7	7	7	7	2	2	2	44	48	+4	—
Französisch . . .	—	—	5	5	5	5	5	5	5	34	35	+1	—
Englisch	—	—	—	—	4	4	2	2	2	20	14	—	—6
Geogr. u. Geschichte	3	4	4	4	3	3	3	3	3	30	30	—	—
Naturwissenschaften .	2	2	2	2	2	2	4	4	4	34	24	—	—10
Mathem. u. Rechnen	5	5	5	6	5	5	7	7	7	47	52	+5	—
Schreiben	3	2	1	—	—	—	—	—	—	7	6	—	—1
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	18	—	—2
Summa beim neuen Lehrplan . . .	28	28	30	30	32	32	30	30	30	—	270	+10	—25
Summa beim Lehrplan von 1859 .	30	31	32	32	32	32	32	32	32	285	—	—	—
Verminderung beim neuen Lehrplan .	2	3	2	2	—	—	2	2	2	—	15	—	—15

Bemerkung: Die obligatorischen Gesang- und Turnstunden (2 in jeder Klasse) und die facultativen naturwissenschaftlichen Stunden, je 2 in den drei oberen Klassen (im Ganzen also 6), sind nicht mit berechnet. — Die fettgedruckten Zahlen bezeichnen die Abweichungen von dem jetzigen Normalplan (Wiese, Verordnungen und Gesetze I, 41). Bei der Addition sind natürlich die Stunden in den Klassen III, II und I, welche in dem Schema bei Wiese nur einmal angegeben sind, doppelt gezählt.

Das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien.

Wir haben kürzlich eines Erlasses des Cultusministers an die Provinzialschulcollegien Erwähnung gethan, in welchem die Weisung ertheilt war, streng gegen die Mitglieder von Schülerverbindungen zu verfahren, und zuletzt auch gewissen städtischen Behörden, wenn solche, wie vielfach geschehen, den Anordnungen von Schulbehörden zur Aufrechterhaltung der Schulzucht Hindernisse in den Weg legen sollten, mit der Schließung oder Verlegung der Schule gedroht wurde. Besonders dieser letzte Satz mußte in der Oeffentlichkeit Befremden erregen. Wie wir jetzt aus einer Broschüre des Gymnasialdirectors Dr. Pilger in Essen (im Weidmannschen Verlage in Berlin erschienen) ersehen, sind diese Vorwürfe gegen einzelne städtische Behörden leider nicht unbegründet. Diese Broschüre liefert zum Anhalt für diese Behauptung genügendes Material, wie denn überhaupt die Vorschläge zur Abhülfe, die drakonischen Maßregeln, wonach das consilium abeundi bei solchen Fällen die Regel sein soll und im Wiederholungsfalle Verweisung von den Schulen der Provinz von dem Provinzialcollegium soll verfügt werden dürfen, während der Minister sich noch vorbehält, „Unverbesserliche" überhaupt von den höheren Schulen des ganzen Staates auszuschließen, der Pilgerschen Broschüre entnommen, also auf den Rath eines erfahrenen Praktikers erfolgt sind. Und dieser Mann ist kein sauertöpfischer Pietist, kein herzloser Bureaukrat, sondern ein warmfühlender Mensch und Vaterlandsfreund, dem es heiliger Ernst ist mit seinen Befürchtungen für das geistige und sittliche Wohl unserer Jugend, für die Wohlfahrt unseres Vaterlandes, die ja für die Zukunft nicht zum geringsten Theile auf der gesunden Entwicklung der heranwachsenden Generationen der vermögenden und gebildeten Stände beruht. Pilger gewährt den Lesern seiner Broschüre einen traurigen Einblick, wie tief das Uebel sich bereits in unsere höheren Schulen eingenistet hat, und auf jeder Seite seiner Schrift, für die ihm sehr viel Material zu Gebote gestanden hat, tritt uns erschreckend entgegen, in welch abscheuliches Gewebe von Verlogenheit, Ehr- und Charakterlosigkeit unsere Jugend verstrickt wird, indem sie einem frühzeitigen Hange zur Genußsucht und zu übel angebrachter Selbstständigkeit nachgiebt. Wir werden in dem Nachfolgenden einige Details aus dieser Broschüre beibringen. An die Spitze derselben stellen wir Erfahrungen des Verfassers aus kleinen Städten in der Mark Brandenburg, welche Dr. Pilgers und

nach ihm des Cultusministers Vorwürfe gegen einzelne städtische Behörden rechtfertigen. Dr. Pilger erzählt:

Der Bürger der kleinen Stadt, im Durchschnitt ja durchaus ohne Verständniß für die wahren Aufgaben der höheren Schule, betrachtet im allgemeinen das Verbindungstreiben als ein harmloses Vergnügen, ja er hat wohl seine eitle Freude daran, wenn er den eigenen Sohn in dem Schmuck der studentischen Abzeichen, oder wenn er ihn mit dem Rappier hantieren sieht. Ich kenne Fälle, daß Väter der Verbindung, welcher der Sohn angehörte, einen Raum des Hauses zu ihren Fechtübungen oder ein Zimmer der Wohnung zu ihren Trinkgelagen überließen. Und wenn dergleichen sogar bei recht angesehenen Bürgern, ja selbst bei Mitgliedern städtischer Behörden vorkommen kann, so ist es begreiflich, daß unverständige oder gewissenlose Pensionshalter nicht anders handeln: dienen doch solche Connivenzen dazu, ihre Häuser den Mitgliedern der Verbindungen als ganz besonders angenehme Pension zu empfehlen.

Und wo man auch in der Unterstützung des unheilvollen Treibens nicht so weit geht, ja dasselbe an sich mißbilligt, ist man doch immer noch sehr weit davon entfernt, etwas dagegen zu thun, ja auch nur etwa dem Director eine Anzeige zu machen, weil „einen das ja nichts angehe". Es ist unbegreiflich, wie verworren in dieser Beziehung auch die Begriffe von Männern sind, die man doch zu den Gebildeten zählen muß: statt die Erziehung der Jugend als eine ernste Angelegenheit aufzufassen, an der unter bestimmten Verhältnissen jeder Gebildete, mindestens durch eine Mittheilung an zuständiger Stelle, theilzunehmen hat, vertuschen und verheimlichen auch sie in der Regel nach Kräften alle Ungebühr der Jugend aus einer Schwächlichkeit der Empfindung, die auch sie wohl für ein nothwendiges Gegengewicht gegen die Strenge der Schule ansehen.

Daß niedere Beamte der Polizei, wie Nachtwächter und Polizisten, wenn sie einmal Schüler bei einem Trinkgelage oder bei nächtlichem Unfug antreffen, sich mit einem Glase Bier oder einigen Groschen abfinden lassen, das ist, wenn auch sehr beklagenswerth, da man auf die Achtsamkeit und Gewissenhaftigkeit dieser Leute angewiesen ist, doch immer noch begreiflich. Aber wie soll man die folgenden Facten beurtheilen?

„Gegen ½11 Uhr (so theilt ein mit Beschlag belegter Bericht einer Schülerverbindung von einem solennen Gelage mit) öffnete sich plötzlich die Thür, und herein trat der Polizei-Inspector loci. Natürlich war der Schrecken, den wir bekamen, nicht klein, jedoch blieben wir sitzen, bis er uns aufforderte, das Local zu verlassen. Seinem Machtspruch mußten wir uns auch schließlich fügen, und einige von uns begleiteten den Herrn Inspector nach seiner Wohnung, um die Präliminarien einer Untersuchung zu treffen. Der geehrte Herr erwies sich auch sehr als liberal . . . So schlimm die Sache auch aussah, so ist bis jetzt jedoch (fünf Wochen waren bereits verstrichen) noch von keiner Seite auch nur das Geringste gegen uns erfolgt . . . ob man unser Treiben stillschweigend duldet, wissen wir nicht." Am nächsten Abend — der Schreck vor dem Herrn Polizei-Inspector war zu gering gewesen, als daß er eine Anzahl von Mitgliedern hätte abhalten sollen, am folgenden Tage in einer benachbarten Gymnasialstadt eine Cartellkneipe zu feiern — erfuhr man nicht minderes Wohlwollen. „An der Polizei und

den Nachtwächtern der wackeren Stadt . . . , so endet der Bericht, könnten sich die anderen Orte ein Beispiel nehmen. Denn sie störten uns nicht nur nicht, sondern hatten sogar die Gewohnheit (gemeint ist wohl Gewogenheit), mehrmals an unserer Kneiptafel vorzusprechen und sich zur Ausübung ihres hohen Berufes zu stärken.

In einer anderen Stadt geschah Folgendes. Nachts um 2 Uhr von einem Gelage zurückkehrend, bringen Verbindungsschüler zunächst einem Mädchen ein Ständchen, schimpfen und verspotten den Nachtwächter, zertrümmern eine Gartenthür und verüben dann noch einen Unfug, wie man ihn nur Gassenbuben der schlimmsten Art zutrauen sollte. Am nächsten Tage ist die Stadt ganz voll davon, und die Excedenten werden aufs Rathhaus bestellt. „Wir gingen fröhlichen Muthes hin, erzählt der Berichterstatter, und nun gab's eine ganz gelinde Pauke, die viel Worte, aber wenig Sinn hatte." Eine Bestrafung erfolgte nicht.

Noch ärger aber ist das an einem dritten Ort Vorgekommene. Mitglieder einer Nachts gleichfalls von einer Kneipe zurückkommenden Verbindung begehen die Rohheit, mehrere neugepflanzte Bäume einer städtischen Allee abzubrechen, und darauf den Zaun eines Bauerngehöftes umzureißen. Die Sache wird von der Polizei entdeckt und die Strafe der rohen Bursche bestand darin, daß sie — je $22\frac{1}{2}$ Sgr. bezahlten.

Es ist vorgekommen, daß bei der Bestrafung höchst gravirter Verbindungsschüler große und einflußreiche Kreise kleinstädtischer Bevölkerungen, Mitglieder der Behörden an der Spitze, offen Partei für dieselben nahmen und sich über den Director und das Lehrercollegium wochenlang in den leichtfertigsten, tadelndsten Urtheilen ergingen, ohne sich darin selbst durch den Hinweis der Schule stören zu lassen, welch unheilvollen Schaden eine derartige Kritik in den Gemüthern der ohnedies schon aufgeregten Jugend anrichten müsse. Ja diese Parteinahme gegen die Schule ging einmal so weit, daß der Magistrat und die Polizeiverwaltung sich durchaus weigerten, eben bestrafte Verbindungsschüler, die bei dem Versuche, ihrem Director aus Rache Nachts die Fenster einzuwerfen, von der Polizei selber ergriffen waren, irgendwie zur Rechenschaft zu ziehen, und daß sie sich über die Lehrer, welche im Auftrage des Directors in tactvollster Weise die Zimmer auswärtiger Schüler revidirten, die in dem begründeten Verdacht, einer Verbindung anzugehören, standen, bei der vorgesetzten Behörde — wegen Hausfriedensbruches beschwerten.

Bei einer derartigen Begünstigung der Verbindungen darf man sich nicht wundern, wenn sich das Urtheil der Schüler über die Strafwürdigkeit ihres Beginnens vollständig verwirrt, und sie sich rühmen, daß „viele aufgeklärte und einsichtsvolle Leute ihre Partei ergreifen und ihnen ihre innige Theilnahme im höchsten Grade angedeihen lassen".

Auch in Lehrerkreisen selbst haben über die Schülerverbindungen, bevor dieselben immer mehr ausarteten und auch bevor man Genaueres über sie wußte, ziemlich milde Auffassungen gewaltet. Mancher Lehrer, der sich an eine fröhlich verbrachte Studentenzeit erinnerte, schien geneigt, es den Schülern nicht gar so hoch anzurechnen, daß sie sich manchen Genuß vorwegnahmen, der erst Universitätsstudenten gebührte.

Doch an Stelle dieser Milde ist sehr bald überall eine rücksichtslose Strenge getreten, die allerdings nach den schlimmen Erfahrungen, die man gemacht, wohl am Platze ist. Dr. Pilger schreibt gelegentlich über academische Verbindungen: „Der eben Student gewordene Jüngling schließt sich in der ihm fremden Universitätsstadt aus dem Bedürfniß nach Geselligkeit und Freundschaft leicht dem Kreise einer Verbindung an, die ihm, was er entbehrt, zu bieten vermag, fröhlichen Jugendgenuß, Umgang, Freundschaft und dazu noch eine exclusive Stellung den übrigen Studenten gegenüber." Der Verfasser ist also, wie schon erwähnt, durchaus kein grämlicher Menschenfeind. Doch man hüte sich davor, Universitäts-Corporationen mit solchen Schüler-Verbindungen, wenn diese auch jenen Verschiedenes abgeguckt haben, auf eine Linie zu stellen. Unbegreiflich erscheint es demnach, daß academische Corps auf das Bestehen solcher Schülerverbindungen, weil sie ihnen „Füchse" zuführen sollen, einen gewissen Werth legen und ihnen sogar häufig Unterstützung angedeihen lassen, wenn dieselben in Verlegenheiten kommen. So erzählt Pilger, daß der dritte Chargirte eines Corps nach einer kleinen Stadt reiste, als die dortige Tochterverbindung seines Corps, deren Mitglieder sich hatten verpflichten müssen, wenn sie die betreffende Universität bezögen, eben in jenes Corps einzuspringen, in Disciplinar-Untersuchung kam. Der Student, wahrscheinlich ein ehemaliges Mitglied der Schülerverbindung, ertheilte Rathschläge, wie man sich zu verhalten habe, und in seinem Beisein wurde der Beschluß gefaßt, auch bei Abnahme des Ehrenworts die Zugehörigkeit zu der Verbindung zu leugnen; und als trotzdem am nächsten Morgen die Ueberführung sämmtlicher Mitglieder erfolgte, holte der Student ihre Acten, um diese wenigstens nicht in die Hände des Directors gelangen zu lassen, aus der Wohnung des Schülers, in der sie sich befanden, fort und nahm sie mit sich. Wir stimmen dem Verfasser aus vollem Herzen bei, wenn er die Frage aufwirft, ob diese Stellung gegenüber einer Schülerverbindung wirklich der Würde eines studentischen Corps entspreche, ja auch nur in seinem Interesse liege. „Ist es wirklich, schreibt Pilger, vereinbar mit dem Princip der absoluten Ehrenhaftigkeit, das doch von den studentischen Verbindungen so hoch gehalten wird, eine Institution von unreifen Knaben und Jünglingen zu begünstigen, deren Basis die Lüge ist, und die nicht selten zu der gemeinsten Entweihung von Ehre und Ehrenwort sich gedrängt sieht?"

Der Ehre der akademischen Verbindungen angemessener würde mir

ein der bisherigen theilweisen Begünstigung der Schülerverbindungen entgegengesetztes Verfahren erscheinen, durch welches sie sich überdies ein wirkliches und nicht geringes Verdienst erwerben könnten; ich meine den grundsätzlichen und thatsächlichen Ausschluß von solcherlei Elementen. Die Verluste, welche dieselben sich dadurch zuzögen, würden wenigstens qualitativ kaum schwer wiegen. Denn ich für mein Theil kann mir nicht vorstellen, daß diejenigen, welche die Genüsse eines Verbindungslebens bereits auf der Schule fast vollständig und ausnahmslos durchgekostet haben, sich dem Corps, in das sie überdies als Füchse eintreten müssen, mit dem Eifer und dem Interesse widmen, die doch gewünscht werden. Alle diejenigen aber, die aus dem Grunde, weil sie einmal Mitglieder einer studentischen Verbindung waren, zu einer sehr milden Beurtheilung der Schülerverbindungen incliniren — man begegnet einer derartigen Neigung nicht selten — würden der Schule und dem Staate einen Dienst leisten, wenn sie sich überzeugten, daß die von ihnen einst vertretene Sache mit dem zuchtlosen Treiben einer entarteten Schuljugend nichts gemeinsam habe."

Dr. Pilger hat, wie schon erwähnt, ein reiches Material unter seinen Händen gehabt. Die Statuten oder Constitutionen einer großen Zahl von aufgehobenen Verbindungen, die Correspondenzen derselben mit Cartellverbindungen und „alten Herren", ihre Protokolle und Kneipzeitungen dienen seiner Broschüre als Grundlage. Vorsichtig schickt derselbe seinen Skizzen, um den Leser vor der Gefahr einer einseitigen, übertreibenden Auffassung und sich selbst vor dem Vorwurf einer solchen zu wahren, die Bemerkung voraus, daß nicht etwa alles, was er mittheilt, in jeder einzelnen Verbindung vorgekommen ist: die Verbindungen seien in sich von schwankendem Charakter, und es macht einen Unterschied, ob die Stimmführer Primaner sind, die auf das Abiturientenexamen hinarbeiten, oder solche Untersekundaner, die nichts wünschen, als sich das Zeugniß zum einjähren Dienst zu ersitzen, oder gar Schreiber, junge Kaufleute u. dgl. So sei es denn sehr wohl möglich, daß wenn einmal die Mitglieder zu den besser gesinnten Schülern gehören, oder eine schwere Bestrafung vorhergegangen ist, längere Zeit hindurch die gröbsten Excesse fern gehalten werden. Doch diese Unterschiede seien im Allgemeinen nur temporär. In wirklich wesentlichem Gegensatz zu den übrigen Verbindungen ständen unter all denen, welche bekannt geworden seien, nur äußerst wenige, so z. B. eine, die im Anfang der siebziger Jahre in Berlin bestanden habe und die, auf eine

sehr kleine Anzahl wirklich befreundeter Mitglieder beschränkt und nur ein einziges Jahr existirend, in ihren Grundsätzen wie in ihrer Praxis die schweren Ausschreitungen der anderen nicht theilte.

Freilich wenn man die **Statuten** der einzelnen Verbindungen durchliest, bekommt man ein Bild, als ob die Ziele derselben die besten wären, und die Vereine Unterstützung von allen Seiten verdienten. Pilger schreibt:

Wer einzelne Verbindungen nach ihren Constitutionen beurtheilen wollte, müßte sich von dem jugendfrischen Geiste derselben angezogen fühlen: wer sollte sich nicht einer Jugend freuen, die anscheinend für die idealsten Güter, für Freundschaft, Ehre, Humanität, und wäre es auch noch in unklaren Gefühlswallungen, sich begeistert zeigt?

So bezeichnet das jugendlich schwärmerische Vorwort einer 1853 von Primanern ursprünglich nur für Primaner gestifteten Verbindung als ihren wesentlichsten Zweck die Freundschaft. „Denn nichts kann die Jugendzeit noch schöner gestalten, als ein Freundschaftsbund, den das unzertrennbare Band der Eintracht umschlingt. Nichts kann in der Brust des Jünglings, wenn er einst die Heimath verlassen und in die Ferne gezogen, schönere und lieblichere Erinnerungen wecken, als das Andenken an Genossen und Brüder, in deren Kreise er die heitersten und seligsten Stunden verlebte." „Wir schaarten uns unter das Banner unseres Heimathlandes, die edelsten Gefühle und Regungen der menschlichen Brust zu pflegen, durch Einheit und Freundschaft, die schirmenden Genien der Menschheit, jede Leidenschaft, jede Handlung, die der menschlichen Würde widerstrebt, aus unserer Mitte zu verbannen . . . ." Das liest sich alles recht schön, und wenn ferner versichert wird, daß die Zusammenkünfte „die gesetzlichen Grenzen nicht übertreten sollten", und daß „gemeinsame Disputirübungen für dieselben am geeignetsten erschienen", so fände man nicht das Geringste auszusetzen, wenn nicht die Festsetzung gemeinsamer Fechtübungen — die doch außerhalb der gesetzlichen Grenzen liegen — schon ein wenig auffällig wäre. Viel auffälliger ist es, daß in den folgenden Statuten zwar von dem Fechtboden und von Mensuren, vom Kassenwesen, von der Fuchsconstitution und der „humoristisch-satirischen Bierzeitung" eingehend gesprochen wird, der „Disputirübungen" aber, fast des einzigen greifbaren Gegenstandes des Vorwortes, hier mit keiner Silbe wieder Erwähnung geschieht.

Pilger schildert sodann, wie rein äußerliche Rücksichten und zwar solche, die der vorgeblichen Tendenz direct zuwiderlaufen, wie das renommistische Streben nach möglichst großer Mitgliederzahl, nach möglichster Dauer der Verbindung, daneben das Werthlegen auf allerlei den studentischen Verbindungen abgesehene Formen und Spielereien, mehr und mehr Hauptsache werden; er schreibt:

Von 1864 an finden schon Obertertianer als „Kneipschwänze" Aufnahme. „Der Zutritt zu unserer Verbindung — so heißt es ferner ursprünglich — ist ein durchaus freier. Wir enthalten uns des ebenso unnoblen als unzweckmäßigen

„Keilens." Noch lange Jahre, bis 1869 prangte dieser Paragraph zwar in den Statuten, während man doch thatsächlich entgegengesetzt verfuhr. Von 1867 an wird ein eigenes Fuchsmajorat eingerichtet. Zur Aufnahme in den Burschenverband braucht der Fuchs ursprünglich nur seine Bekanntschaft mit dem Biercomment aufzuweisen, seit 1856 tritt eine schriftliche, anfangs zweistündige, seit 1865 dreistündige Prüfung hinzu, bei der natürlich das sie begleitende Trinken und Rauchen ꝛc. die Hauptsache ist. Von den Gründern wird verständiger Weise die Möglichkeit einer Auflösung der Verbindung zugelassen, schon zwei Jahre darauf wird die heute wohl allgemein geltende Bestimmung getroffen: Die Verbindung wird nie aufgelöst, so lange noch ein Mitglied sich auf der Anstalt befindet, dem es zur Pflicht gemacht wird, dieselbe unter günstigen Umständen wieder in Flor zu bringen." Den berüchtigten Ehrenworts-Paragraphen mit seiner Sanctionirung der Lüge kennt die ursprüngliche Constitution nicht, doch 1865 wird die Declaration gegeben, daß „bei jeder Untersuchung das Corps nicht existirt, und daß das Ehrenwort ohne jeden Schaden der Person darauf abgegeben werden kann" Ein Beispiel von der Art, wie man „die edelsten Gefühle und Regungen der menschlichen Brust" pflegte!

Eine Verbindung nahm folgende Berücksichtigung der Schule in ihre Grundsätze auf: „Die Mitglieder sollen sich auch zur Erfüllung ihrer Pflichten gegen die Schule gegenseitig anhalten." Mit welchem Ernst dies geschah, mag das Faktum beweisen, daß von den achtzehn Schülern, die als Untersecundaner dieser Verbindung angehörten, nur ein einziger das Ziel dieser Klasse in zwei Semestern erreichte: zehn brauchten dazu drei Semester, vier sogar zwei Jahre, und drei mußten sich „gegenseitig zu ihren Schulpflichten" fünf Semester lang anhalten, ehe sie die Reife für die Obersecunda erwarben!

Die Mehrzahl der Constitutionen erspart sich denn auch von vornherein den Ballast von dergleichen grauen Theorieen. Einige sprechen kurzweg von den „Interessen" des Corps, ohne sich mit einem Worte näher über dieselben auszulassen: es weiß ja eben jeder, wozu ein Corps existirt. Noch andere fixirten ihr Streben dahin — und dies sind besonders beliebte Phrasen — die „entschwundene alte Gemüthlichkeit wieder herzustellen und den philiströsen Ton, der sowohl in der Stadt, als auch insbesondere auf dem Gymnasium herrscht, zu bekämpfen." „Der Zweck unseres Zusammentretens ist der, ein engeres Band zwischen uns herzustellen", mit dieser Andeutung begnügt sich eine Constitution, die dann fast ausschließlich und zwar mit solcher Gründlichkeit und Vorsorglichkeit von der Kneiptafel handelt, daß eigene Bestimmungen gegeben werden einmal über diejenigen Streitigkeiten, die zwischen Betrunkenen, sowie andererseits über solche, die zwischen Betrunkenen und Nüchternen vorfallen! Ueberraschen wird es bei diesem ganz äußerlichen, allen tieferen Gehalts baren Treiben nicht, daß einmal auch ausdrücklich von jedem Aufzunehmenden „wo möglich ein etwas ansehnliches, empfehlendes Aeußere verlangt wird!"

Nur ein einziges Mal finde ich eine jedenfalls in allen Verbindungen latente, scheinbar ganz unverfängliche Tendenz ausgesprochen, die in der That ganz besonders verderblich wirkt. „Die Verbindung ist auch zu dem Zwecke gegründet," so heißt es in der betreffenden Constitution in dem Quartanerstil, der ein besonderes Charakteristikum vieler dieser Schriftstücke ist, „damit alle Mitglieder schon

auf der Pennale den süßen Kern des Burschenthums kosten können, was ja doch vielen ihrer späteren Lebensstellung wegen nicht gewährt wird.“ Es werden also ausdrücklich diejenigen Schüler, welche gar nicht an ein Universitätsstudium denken, sondern etwa mit dem Zeugniß für den einjährigen Dienst in praktische Berufsarten eintreten, herangezogen; daß diese aber auch besonders eifrig dem Rufe folgen, ist natürlich, da ihnen ja die Verbindungen etwas, was ihnen sonst gänzlich versagt bleibt, einen gewissen Genuß studentischen Lebens, gewähren. Beklagenswerth ist dies aus doppeltem Grunde: einmal wird durch solche, nicht selten bekanntlich recht inferiore Elemente der Geist dieser Vereinigungen ganz besonders niedergedrückt, und ferner sind sie es vor allem, wie wir noch sehen werden, die sich nach ihrer Schulzeit in ihrem frühen „Philisterium“ als Gerichtsschreiber, Handlungslehrlinge, Oeconomen an die Verbindung mit größter Zähigkeit anklammern.

Diese alten Herren spielen überhaupt eine große Rolle. In einer Constitution aus der jüngsten Zeit handelt ein Abschnitt von nicht weniger als dreizehn Paragraphen über die Suspendirung des Corps. Es werden in demselben genaue Festsetzungen betreffs der Neuconstituirung getroffen, und zwar werden alle die einzelnen Fälle vorgesehen, daß bei Beginn oder im Verlauf der Suspension weniger als drei Burschen — so viele sind zur Besetzung der „Chargen“ erforderlich —, oder nur Füchse, oder Kneipschwänze, oder gar nur noch alte Herren übrig bleiben sollten. Selbst für den letzten Fall wird übrigens die Hoffnung auf das Weiterbestehen der Verbindung nicht aufgegeben; denn „sollte kein Pennäler übrig bleiben, so bleibt es die Pflicht der alten Herren, wenn irgend möglich, das Corps als Pennalverbindung wieder zu constituiren!“ Es ist letzteres ein Moment, leider durchaus nicht das einzige, aus dem es wohl begreiflich wird, warum die Verbindungen da, wo sie einmal sich eingenistet, so außerordentlich schwer wieder auszurotten sind.

Das Lügensystem, mittels dessen die Schülerverbindungen sich überhaupt nur am Leben erhalten, ist in die „Constitution“ der meisten selbst mit aufgenommen. Eine 1860 gegründete Verbindung bestimmte in ihrem knabenhaften Jargon wörtlich: „Sollte einer abgefaßt werden, so muß er jedenfalls alles ableugnen, und keinen durch Verrath ins Pech bringen, sondern sich lieber religiren (sic! ähnliche und gröbere Fehler sind in den Schriftstücken der Verbindungen nichts Seltenes) lassen; denn es ist besser, einer opfert sich für alle, als daß alle hierdurch abgefaßt werden; damit aber jeder in einem solchen Falle alles mit gutem Gewissen ableugnen kann, so ist er eben dadurch, daß er abgefaßt ist, stillschweigend entlassen.“ Seit dem Ende der sechziger

Jahre haben die meisten Constitutionen folgenden oder einen ähnlichen Paragraphen: „Fragt jemand (Küster, — so oder Kessel oder Pauker werden die Lehrer genannt — Alter — damit ist natürlich der nachsichtige Herr Vater des Schuljungen gemeint — oder Philister ꝛc.), der von unserem Standpunkte aus keine Berechtigung dazu hat, nach der Verbindung, so ist diese in demselben Augenblicke suspendirt. Es kann also in diesem Falle jeder ruhig sein Ehrenwort geben, daß keine Verbindung bestehe."

Aber diese Vorsichtsmaßregel war in nicht geringerem Grade unüberlegt, als sie von sittlicher Verkommenheit zeugt. Denn wenn der Inquirent sich nicht mit der Verneinung der Frage: Gehörst du einer Verbindung an? begnügte, sondern, was ja doch sehr nahe lag, fragte: Hast du einmal einer Verbindung angehört? so schützte die augenblickliche Suspension nicht. Man ging daher weiter und kam auf folgendes sehr viel raffinirtere Auskunftsmittel. Das Ehrenwort, so sagte man sich, verpflichtet zwar zu unverbrüchlicher Wahrheit; werden wir daher auf Ehrenwort gefragt, ob wir an einer Verbindung theilgenommen haben, so müssen wir dies stets bejahen. Nur in dem einzigen Falle, daß die Verbindung suspendirt ist, daß sie also thatsächlich gar nicht mehr existirt, soll es gestattet sein, auch dann die frühere Mitgliedschaft zu leugnen. Dieser eine einzige Fall, die Suspension, trat aber eben immer und sofort ein, sobald ein „Unberechtigter" nach der Verbindung fragte — und so war man denn gegen alle Eventualitäten gesichert! Noch einen Ausweg fand eine andere Verbindung, die folgenden Beschluß faßte: „Wenn in gefährlicher Lage ein Verbindungsmitglied gefragt wird, ob es einer Verbindung angehöre oder angehört habe, so darf dasselbe sein Ehrenwort darauf abgeben, daß dies nicht der Fall sei, indem es in diesem Augenblick die Verbindung als eine „Vereinigung" ansieht."

Welche kindliche Sophistik, welche Unreife! wird mancher Leser denken. Zweifellos sehr kindlich und sehr unreif! aber leider doch viel mehr als das, wenn junge Männer, die nach wenigen Jahren in die gebildeten Stände des Volkes eintreten sollen, in schamloser Weise nach dieser Sophistik wirklich verfahren.

Der Verfasser wendet sich dann dem wirklichen Leben und Treiben in den Verbindungen zu. Er tadelt zuerst, welche Menge von Zeit von den Mitgliedern der Verbindungen vergeudet wird. Er sagt, mit vollem Recht habe man auf den Zusammenhang hingewiesen, in welchem

diese Zeitvergeudung mit den seit einer Reihe von Jahren aufgetauchten Beschwerden über die Ueberlastung der Schüler stehe. Ja die Vermuthung liege nahe, daß, wenn man das Aktenmaterial der Schülerverbindungen vollständiger in die Hände bekäme, sich statistisch nachweisen ließe, daß diese, wenngleich auch zum Theil aus anderen Ursachen herrührenden Klagen vielfach erst seit der Zeit begonnen hätten, seit welcher die Verbindungen um sich gegriffen. — Ueber einen andern für viele Eltern nicht unwichtigen Punkt schreibt Pilger:

Die Geldausgaben, welche das Verbindungsleben verursacht, die regelmäßigen Beiträge zur Beschaffung von Utensilien, die mit der Zeit allmählich größer gewordenen Geldstrafen, die Kosten für die Trinkgelage, besonders für die feierlicheren, sind nicht unerheblich. Man berichtet aus Westfalen von einem Stiftungsfest, dessen Kosten sich auf 540 Mark beliefen; mir selbst liegen Rechnungen eines anderen von einer märkischen Verbindung vor, deren Mitglieder zum größten Theil weniger bemittelten Familien angehörten, die gegen 330 Mark betragen. Recht respectabel waren auch die von mir confiscirten Utensilien einer Verbindung: sie bestanden aus 9 Rappieren, 2 Paradeschlägern, 4 Fechtkörben, 4 Paar Fechthandschuhen, einem Trinkhorn, 2 Fahnen, etwa 50 theils gebundenen Uebersetzungen u. a.; eine andere hatte sich ein Protocollbuch für ihre C. C.-Beschlüsse angeschafft, das nicht weniger als 15 Mark kostete. Da, wo die Eltern das Taschengeld nicht so reichlich bemessen, werden Schulden gemacht, die Angehörigen belogen und betrogen. Daß ärmere Schüler sich erst durch Privatstunden das für die Verbindung nothwendige Geld erwerben, ist ebenso wenig selten, als daß andere die aus milden Stiftungen von der Schule empfangenen Unterstützungen zu diesem Zwecke mißbrauchen.

Welchen Umfang das Trinken annimmt, wenn die Gelegenheit günstig ist, mögen folgende Daten eines Monatsberichts zeigen. Dr. Pilger schreibt:

„Am 14. Juni wurde von den 11 Mitgliedern und 7 Gästen eine Kneipe von vier Achteln gehalten, wenige Tage darauf wurde aus Anlaß eines Besuches gekneipt. Am 3. Juli wurde die officielle Junikneipe nachgeholt und am 4. Juli wurde von zehn Mitgliedern eine Cartellkneipe mit einer benachbarten Verbindung gefeiert." Ein Bericht aus einer anderen Verbindung meldet: „Selten waren wir hier weniger als zwanzig Mann um die Tafel versammelt, selten wurde eine Kneipe vor ein oder zwei Uhr beendet, obschon wir dieselbe gewöhnlich um sechs Uhr anfingen", aus einer dritten: „wir waren nur acht anwesend, von denen sich noch drei um zehn Uhr verabschiedeten, wir haben aber mit $2\frac{1}{2}$ Achteln das neue Semester ordentlich angezecht." Daß elf Schüler an einer gewöhnlichen Nachmittagskneiperei 115 Gläser einfachen Bieres tranken, habe ich ohne jede Accentuation einer besonderen Merkwürdigkeit verzeichnet gefunden. Gelegentlich gehen die Ausschreitungen noch weiter. An dem festlichen Gelage eines einzigen Tages soll ein Schüler 50 Schoppen bewältigt haben. In einer freilich besonders rohen Verbindung kamen Wettkämpfe vor, in denen man sich auf acht Seidel, die in vier Minuten getrunken werden mußten, forderte. Gera-

dezu monströs aber wäre es doch, wenn wirklich, wie erzählt wird, einer es so weit gebracht haben sollte, während die Thurmuhr zwölf schlug, zwischen je zwei Schlägen ein Seidel, also hintereinander nicht weniger als elf zu trinken.

Leider bleibt es bei der Unmäßigkeit im Trinken nicht einmal: Ausschweifungen anderer und viel schlimmerer Art sind nicht selten. Mag nun auch der robustere Körper ein derartiges Einstürmen auf seine Gesundheit ohne sichtliche Schädigung überstehen, bei schwächeren Constitutionen ist dieselbe unausbleiblich.

Daß Duelle vorkommen, sogar auf Pistolen, ist mehrfach constatirt, doch scheinen sie nicht eben häufig zu sein, wenigstens sind körperliche Verwundungen nur selten bekannt geworden. Daß manche Verbindungen nach ihrer Constitution „absolute Satisfaction" geben und Forderungen auf scharfe Waffen ausdrücklich vorsehen, scheint mehr ein Ausfluß jener renommistischen Prahlerei, welche das ganze Treiben charakterisirt, als von besonderer praktischer Bedeutung zu sein. Die meisten Verbindungen begnügen sich wohl mit unausgetragenen Forderungen, oder aber sie verschieben die Mensur bis auf die Zeit nach dem Maturitätsexamen.

Viel schwerer wiegend als alles bisher Erwähnte sind die Schädigungen auf geistigem Gebiete.

Nicht selten hört man behaupten, gerade die besten Schüler gehörten zu den Verbindungen, und diese selbst prahlen in ihrer Aufgeblasenheit damit, daß sie den „verständigen, maßgebenden, edlen Kern ihrer Gymnasien" repräsentiren. Diese gute Meinung, welche bei dem Fernstehenden über die Verbindungen noch immer verbreitet war, mußte gewaltig erschüttert werden durch die Berichte von den rheinländischen und westfälischen Directoren-Conferenzen, aus denen hervorging, daß diese Schülerverbindungen ihre Mitglieder mit Uebersetzungen, Präparationen, Exercitien und Aufsätzen versorgten, ja daß oft sogar eine Cartellverbindung aushalf, wenn sich die Bearbeitung des gewünschten Aufsatzthemas im eigenen Vorrathe nicht fand. Dr. Pilger liefert nun nicht nur die statistischen Nachweise, daß die Herren „Senioren, Consenioren, Burschen ꝛc." das Ziel der Gymnasialbildung, die Maturitätsprüfung meist gar nicht oder nach langem Nachsitzen in den einzelnen Klassen erreichen, sondern er hat auch aus den mit Beschlag belegten Akten verschiedener Verbindungen kein Symptom besseren Strebens, ja auch nur Anklänge an geistige Bildung herausgefunden. Wiederholt spricht er von den orthographischen und grammatischen Feh-

lern, von der stilistischen und logischen Stümperei, welche zahlreiche schriftliche Auslassungen charakterisirt. Eine solche Sentina von Trägheit und Stumpfheit, schreibt er, hätte er nicht für möglich gehalten auf höheren Schulen. Dr. Pilger fährt dann fort:

Doch all die zahlreichen offiziellen Schriftstücke, wie auch der größte Theil der in die Akten aufgenommenen Privatbriefe — das alles starrt von einer solchen Oede und Inhaltslosigkeit, ist so bar aller ernsteren Interessen, daß es schwer ist, einem anderen eine Vorstellung davon zu geben, ohne in den Verdacht der Uebertreibung zu kommen. Ein Beispiel wird auch hier am überzeugendsten sein. Die Mitglieder kommen zuweilen zu einem Sch. C. (Schmurgel-Convent) zusammen, um „sich gemeinschaftlich an einer Pfeife Tabac zu erlaben." Von einem solchen liegt mir folgendes Protokoll vor:

„Der „Schmurgel-Convent begann 7 Uhr 45 Min. Es waren zugegen A., B., C., D. und E. Alle setzten ihre Pfeifen in Bereitschaft. C. stellte seine neue Pfeife vor, die ihm Herr X. ausgezeichnet, wunderschön hergestellt hatte. 7 Uhr 50 Min. D., der an seiner Pfeife rumgebastelt hatte, qualmte jetzt auch nach seines Herzens Gelüsten. 7 Uhr 55 Min. C. meinte, es wäre scheußlich, wenn man so sehr ziehen und lutschen müßte. 8 Uhr. F. und G. erschienen in Schlafröcken zum Ergötzen aller Anwesenden. F. hatte seinen Pfeifenkopf unterwegs zerschlagen, und dieser war trotzdem, daß beide Bußpsalmen gesungen hatten, nicht wieder ganz geworden. 8 Uhr 5 Min. B. holte von seinem Herrn Vater einen andern Pfeifenkopf. 8 Uhr. 10 Min. C. sagte, seine Pfeife kriegte manchmal einen Rappel, und E. und F. meinten, ihre hätten keinen Stuhlgang. 8 Uhr 15 Min. Nichts Neues. 8 Uhr 20 Min. C.'s Pfeife kriegte neuen Stuhlgang. 8 Uhr 25 Min. G. zündete sich eine neue Cigarette an. 8 Uhr 30 Min. C. hing seine Pfeife an die Wand und fing an von K . . . . . zu reden, wahrscheinlich, weil ihm selber k . . . . . zu Muthe wurde. 8 Uhr 35 Min. Es wurden lehrreiche Geschichten von Herrn X. und seiner schöneren Hälfte erzählt. (Unverblümter heißt es in einem ähnlichen Schriftstück einer anderen Verbindung: „Es war auf X.'s Bude äußerst gemüthlich, da einer den andern im Zotenreißen zu übertreffen suchte"). 8 Uhr 40 Min. Es stellte sich ein graulicher Durst ein. 8 Uhr 45 Min. A. und B. entfernten sich, um Stoff heranzuschleppen. G. zündete sich die dritte Cigarette an. 8 Uhr 50 Min. Der Stoff kam an und es wurde pro fisco getrunken. 8 Uhr 55 Min. Das Trinken setzte sich fort. 9 Uhr. Alles beim Alten. 9 Uhr 5 Min. D., B. und F. stellten das Rauchen ein. 9 Uhr 10 Min. A. stopfte sich eine neue Pfeife an. 9 Uhr 15 Min. C. zeigte Symptome zum Gerben. 9 Uhr 20 Min. Es wurde getrunken. 9 Uhr 25 Min. Man vermißte das alte Haus H. 9 Uhr 30 Min. E. nahm eine Prise. 9 Uhr 35. Min. Nichts Neues vor Babylon. 9 Uhr 40 Min. Man trank den letzten Stoff. 9 Uhr 45 Min. G., F. und D. entfernten sich. 10 Uhr. A. las das Protokoll vor."

In dieser Weise vergnügten sich sieben Gymnasiasten aus den oberen Klassen mehr als zwei Stunden lang; und dies Schriftstück ist nicht etwa ein Unicum, sondern spiegelt nur die Art wieder, wie man es im Allgemeinen Jahr aus, Jahr ein treibt. Wie geistig arm und herabgekommen muß eine Gymnasial-

jugend sein, die in solcher Art ihre Mußestunden hinbringt und — diese Kläglichkeit noch eigens protokollirt!

Pilger schildert in dem Folgenden, wie dem Schüler Vertrauen, Pietät und Liebe zu den Lehrern in den Verbindungen genommen werden, wie dieselbe Ueberhebung, die das Verhältniß zu den Lehrern charakterisirt, auch das zu den Eltern untergräbt. Man muß lesen, schreibt er, wie diese Burschen sich gelegentlich über die Ermahnungen der Eltern lustig machen. „Mein Alter hat geruht, sich von mir das Versprechen geben zu lassen, nicht in eine Verbindung einzuspringen", mit diesen Worten meldet ein Schüler — seinen Eintritt an. Bezeichnend ist besonders die Behandlung der leider sehr wenigen, die charakterfest genug sind, um auf die Vorstellungen des Vaters und auf das ihm gegebene Versprechen hin die Verbindung zu verlassen. Man betrachtet und behandelt sie als Feiglinge. „X. wurde ohne Farben entlassen", so heißt es verächtlich in einem Monatsbericht, „weil er für seinen Austritt nur den Grund anführte, er habe seinem Alten das Versprechen auszuspringen geben müssen." Die gewöhnliche geschäftsmäßige Behandlung eines dem Vater gegebenen Versprechens zeigt folgende Stelle eines Monatsberichts: „Außerdem haben wir Euch mitzutheilen, daß X. auf kurze Zeit ausgesprungen ist, um seinem Alten mit gutem Gewissen sein Wort geben zu können, daß er in keiner Verbindung sei." Freilich „geht ja auch der besorgten Väterlichkeit das Verständniß für das schöne, große Werk", für „das Riesenwerk der Corps, das sich so kräftig emporgeschwungen hat", ab. In bornirten Köpfen steigert sich diese Ueberschätzung derart, daß die Verbindung geradezu der Mittelpunkt ihres ganzen Daseins wird, daß sie sich mit einer Art von Begeisterung ihren Interessen widmen. Welcher Leser würde wohl aus folgenden ernsten Abschiedsworten, mit denen ein junger Mann von 21 Jahren aus seinem bisherigen Wirkungskreise scheidet, die Situation desselben zu erkennen vermögen?

„Schwer ist es dem Menschen, so ruft er aus, das lassen zu müssen, was ihm ans Herz gewachsen ist. — So geht es auch mir. Es eröffnet sich mir jetzt ein neuer, ein weiterer Wirkungskreis; ob mir derselbe auch innere Genugthuung wird verschaffen können? — ich überlasse es der Zukunft! — Nun blicke ich noch einmal auf die jüngste, auf die glücklichste Zeit meines Lebens zurück: Zum . . . bestimmt erkannte ich, oder glaubte wenigstens zu erkennen dieses Berufes vollen Gehalt, fühlte, daß mein Thun den nachhaltigsten Einfluß auf das Bestehen und Gedeihen unseres Bundes haben müsse . . . mein Streben war ein edles, hoffentlich wird es nicht erfolglos sein!"

Sollte man nicht glauben, es handle sich um ernste, sittliche Be-

strebungen irgend eines idealgesinnten, begeisterten Jünglingskreises! O nein! Ein Fuchsmajor, der erster Chargirter geworden, legt mit dieser Apostrophe an die Füchse sein Amt nieder!

Wie die Schülerverbindungen in ihrer ganzen inneren Organisation ein Abklatsch der ähnlichen Corporationen auf Universitäten sind, so geberden sie sich auch in ihrem Auftreten nach außen, wenn bei der nothgedrungenen Geheimthuerei von einem solchen die Rede sein kann. Die Verbindungen eines und desselben Gymnasiums sind gewöhnlich viel zu eitel und viel zu eifersüchtig auf einander, um lange ein gutes Einvernehmen zu pflegen: meistens herrscht zwischen ihnen grimmige Feindschaft, und wenn sie einander einmal erwähnen, so beehren sie sich mit Prädikaten, wie „unverschämte Blase, miserable Bummelblase, grüne Jungen, unanständige Bande“ u. dgl. Diese Eitelkeit aber, welche in diesen Angriffen auf Concurrenz zu Tage tritt, läßt ihnen die Freundschaft mit Nachbarverbindungen, die ihr Ansehen und ihre Wichtigkeit natürlich steigert, höchst wünschenswerth erscheinen. Pilger lernte einen Cartellverband von märkischen Schülercorps kennen, welcher vier bis sechs Corps umfaßte und sich eines großen Ansehens erfreut haben muß, denn es bewarb sich nicht bloß eine Verbindung in Thüringen um die Aufnahme in denselben, sondern ein aus 10 Corps bestehender, bis Gotha und Braunschweig reichender S.-C.-Verband (Senioren-Convents-Verband) strebte nähere Beziehungen mit ihm an. Die einzelnen Cartellverbindungen schicken sich häufig „Bierzettel“, d. h. Listen, wieviel Seidel oder Achtel Bier an den einzelnen Commersabenden getrunken wurden, besuchen einander auch häufig, und die besuchende Verbindung schreibt der andern, welche die gastgebende gewesen ist, wie die Delegirten an dem andern Morgen „mit vieler Mühe und verkaterten Visagen in die „Klasse“ wankten“. Dr. Pilger hat aus der Correspondenz zwischen den einzelnen Verbindungen und aus den Archiven 2c. von nicht weniger als 60 Verbindungen Kenntniß erhalten. Die meisten von diesen 60 kommen aber ausschließlich auf die Provinz Brandenburg. Wenn das Verbindungsunwesen in den übrigen Provinzen nur annähernd ebenso stark grassirt — und man hat keinen Grund, daran zu zweifeln —, so dürfte die Zahl sämmtlicher norddeutschen Schülerverbindungen mit 2—300 nicht zu hoch veranschlagt sein. Aus der Pilgerschen Broschüre kann man entnehmen, daß, sobald ein Archiv einer solchen Gesellschaft mit Beschlag belegt worden war, anderen Gymnasien mitgetheilt wurde, daß auch dort eine Verbindung

unter diesem oder jenem Namen bestehe. So mögen wohl ziemlich gleichzeitig die peinlichen Untersuchungen in den verschiedensten Gymnasialstädten begonnen haben. Der Schulmann verweilt bei den Aussagen der Schüler, welche befragt wurden, ziemlich lange; dies Kapitel ist aber zu häßlich, um von den albernen Ausflüchten, den dreisten Verdrehungen, dem verstockten Leugnen, kurz, von dieser widerwärtigen, erbärmlichen Lügenwirthschaft längere Notiz zu nehmen. Als charakteristisch für die Gesunkenheit der jungen Leute führen wir nur an, daß die Verbindungen in ihren Protokollen häufig Vermerke machen, heute oder gestern hätten sich ihre Mitglieder bei Verhören wieder gründlich herausgelogen. — Doch die allertraurigste Seite ist uns noch erspart geblieben. Wehmüthig leitet Dr. Pilger die Besprechung derselben in seiner Broschüre mit folgenden Worten ein:

All dies (das Trinken, die Nachtscandale auf dem Heimweg 2c.) ist an dem „frohen Jugendgenusse", den die Corps auf ihre Fahnen schreiben, nicht das Schlimmste. Dies liegt in einem anderen Bereiche, leider in einem, das eine öffentliche Besprechung nur mit großer Zurückhaltung betreten kann, und das sie doch nicht umgehen darf, wenn sie über das ganze Gebiet orientiren will. Ich theilte oben das Vorwort einer Constitution mit, das von der Pflege der edelsten Gefühle und Regungen 2c. sprach. Zufällig ist die Bierzeitung der betreffenden Verbindung und zwar aus dem Stiftungsjahre selbst in meine Hände gekommen. Hatte ich nun, wie schon gezeigt, auch keine Veranlassung, jenes Vorwort besonders ernst aufzufassen, so traute ich doch meinen Augen nicht, als ich diese meistens gereimten Producte zu denen, wie überall, den Statuten gemäß sämmtliche Mitglieder beizusteuern hatten, durchblätterte; denn ich fand im wesentlichen nichts, als einen Wust von Schmutz, und zwar von jener Art desselben, die hervorgeht aus dem unvermischten, ekleu Behagen am Unsauberen, fast ohne jede Spur von Witz und Humor. Zwar nur vereinzelte Beiträge zu Bierzeitungen haben sich sonst unter den umfangreichen Papieren gefunden: — vielleicht werden sie besonders aufbewahrt, vielleicht auch von Zeit zu Zeit vernichtet — doch sie genügen mit den anderweitig begegnenden Notizen, um zu constatiren, daß man das Unsittliche und Gemeine in Wort und Gedanken für eine besonders passende Begleitung und Belebung der Trinkgelage hält. Und nun nehme man zu diesen Auslassungen noch die Fuchsarbeiten über Themata, wie „Wer nicht liebt Wein, Weib, Gesang 2c.", die handschriftlich verbreiteten obscönen Lieder und die brieflichen Mittheilungen einzelner, sogar von solchen Mitgliedern verschiedener Verbindungen, die sich persönlich gar nicht kennen, so wird man sich von dem Mangel an jeder Scheu, mit der man sich offen der Lust am Gemeinen hingiebt, aufs Tiefste angewidert fühlen: ja, man wird sich eingestehen müssen, daß man eine derartige sittliche Depravation auf deutschen höheren Lehranstalten nicht wohl für möglich gehalten hat. Daß es bei der Lust am unzüchtigen Worte nicht bleibt, das würde man vermuthen müssen, wenn nicht auch dafür die Acten Beweise der unsaubersten Art lieferten! Es bedarf keiner Ausführung,

wie zerstörend diese Hingabe an die sinnlichen Neigungen der niedrigsten Art auf die gesammte Anschauung der jugendlichen Gemüther wirken muß. Nichts bleibt übrig, dem gegenüber dieselben noch reine und zarte Empfindungen haben und pflegen könnten; selbst jene Grenze zwischen dem Edlen und dem Gemeinen, die jede einigermaßen bessere Natur wenigstens hindert, unmittelbar von dem einen zu dem andern überzugehen, selbst diese geht verloren: man findet nichts dabei, der letzten Obscönität eines schmutzigen Briefes unmittelbar einen Gruß an die Schwester des Empfängers beizufügen. Im besonderen kann es nichts Anwidernderes geben, als den plumpen Ton, der so häufig von diesen Burschen angeschlagen wird, wenn vom weiblichen Geschlecht überhaupt gesprochen wird.

Darf man sich noch wundern, daß der Verfasser kategorisch darauf dringt, daß diese Giftpflanze aus der Jugend unserer höheren Schulen ausgerottet werde, daß er dem Minister die strengsten Maßregeln vorschlug? Pilger bleibt übrigens bei diesen Rathschlägen, wie man negativ gegen die Verbindungen verfahren solle, nicht stehen, er giebt auch positive Anleitungen, wie dem Uebel für die Zukunft vorgebeugt werden kann. Er fordert besonders die ernste treue Mitwirkung der Familie, der Väter und Mütter, welche in der Erziehung der Kinder schon von der frühesten Zeit den Grund legen und nicht in jenem Alter Alles der Schule überlassen sollen. Wenn man schon nicht zu der Einfachheit früherer Zeiten zurückkehren kann und will, so soll doch der Jugend der Trieb zum materiellen Genusse beschnitten werden, und vor Allem sollen nicht die halbwüchsigen Burschen wie junge Herrchen behandelt werden, vor denen Eltern oft selbst und noch mehr Pensionshalter und Halterinnen im Staube liegen. Diese Pensionen sind häufig die Stützen des Verbindungsunwesens. Die Eltern vom Lande oder aus kleinen Städten, welche ihre Kinder eine höhere Schule besuchen lassen, sollen bei der Auswahl der Haushaltungen, denen sie ihre Kinder anvertrauen, mit Sorgfalt vorgehen und den Pensionshaltern für die längste Zeit des Jahres ihre Elternrechte voll abtreten. Dann werden in den Ferien ihre Söhne mit kindlicher Liebe und kindlichen Vertrauens voll zu ihnen zurückkehren, während ihnen jetzt oft das Elternhaus, in dem sie nicht ihren Allotrien nachgehen können, einen lästigen Aufenthalt bietet. Also an die Eltern richtet sich die Pilger'sche Broschüre mit ihren Mahnungen zur Beherzigung zumeist. Sie schließt mit folgenden ernsten Worten:

Es wäre auf das dringendste zu wünschen, daß unserem Volke in nicht zu ferner Frist beschieden sein möge, die großen Aufgaben, deren Lösung die Gegenwart von ihm fordert, beendigt zu sehen, damit es

in stillerer Sammlung der nicht minder großen, wenn auch viel unscheinbareren, der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes, wieder regeren Eifer widmen könnte! Möchte doch sonst selbst der Tag kommen, an dem der auf das Eitle und Unwürdige gerichtete Sinn einer nachkommenden Generation gerade das, was wir in harter Arbeit erworben und geschaffen, den entnervten Händen wieder entsinken läßt.

Mögen diese Worte beherzigt werden!

(N. Stett. Ztg., 16.—18. Juni 1880).

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 2. Theil. Für die mittleren und oberen Klassen, mit Rücksicht auf den Unterricht in der Literaturgeschichte in den letzteren. Von Dr. Hermann Erkelenz. Köln, Du Mont-Schauberg. 690 S. 6 M.

Ueber den ersten Theil dieses Lesebuches haben wir in Nr. 4 d. J. berichtet. Jetzt ist der zweite Theil, für mittlere und obere Klassen bestimmt, erschienen, und man kann nun von dem Buche wohl sagen, daß es für die höhere Töchterschule auf derselben Höhe steht, wie unsre besten für die Oberklassen von Gymnasien und Realschulen bestimmten deutschen Lesebücher. Der Fortschritt von der unteren Stufe des deutschen Unterrichts zu den oberen ist in dem Buche so vermittelt, daß im zweiten Theil zunächst auf die wesentlichsten Stoffe des ersten Theils zurückgegangen ist, Fabel, Parabel, Märchen, Sage in erweiterter Gestalt aufgenommen sind und dabei die formale Seite vor der stofflichen hervorgehoben wird. Waren die Darstellungen aus der Geschichte und Cultur im ersten Theil möglichst schlicht gehalten, so nehmen sie im zweiten Theil einen tieferen Charakter an und lassen die Reflexion hervortreten. Daß dabei unserm Vaterlande die erste Stelle eingeräumt ist, ist selbstverständlich, denn das Buch stellt sich in den Dienst der nationalen Aufgabe der Mädchenschule. Kommt es doch für unsere öffentlichen höheren Mädchenschulen vor Allem darauf an, daß sie den Gegensatz klar aussprechen, in dem sie zu den klerikal geleiteten Instituten stehen wollen, die in den Händen der schwarzen Internationalen sind. So fehlt denn in diesem Buche jede Spur von Weihrauchsduft, dafür herrscht in ihm eine kräftige, gesunde Auffassung des Lebens, eine ungetrübte, altchristliche Religiösität, der ganze Reich-

thum des Schönsten und ethisch Bildendsten, was Geschichte, Litteratur, Naturleben, Culturgeschichte und Kunstgeschichte dem weiblichen Geiste bieten können, daß er in unsrer Welt nicht eine fremde Welt sehe.

Betreffend den poetischen Theil wollen wir darauf aufmerksam machen, daß er nicht bloß die Dichter, sondern auch die verschiedenen Gattungen der Poesie in chronologischer Ordnung aufführt, wodurch der für den Unterricht in der Litteraturgeschichte nothwendige Ueberblick über die Entwicklung unserer Dichtung geboten werden soll. Mit wahrem Vergnügen geht man das Inhaltsverzeichniß dieses poetischen Theils durch. Es zeigt folgende Gliederung:

Erste Abtheilung (bis Ende des 12. Jahrh.). I. Kleinere Stücke in Uebersetzungen aus Heliand, Krist, Alexanderlied, Rolandslied.

Zweite Abtheilung (12.–16. Jahrh.). II. A. Volksepos. Nibelungenlied und Gudrun. Sechs größere Abschnitte in Simrocks Uebersetzung, einer mit dem Grundtext. — B. Höfisches (Kunst-Epos). Zwei Stücke aus Parzival und Tristan. C. Legenden. Zwei Stücke aus Marienleben und Armer Heinrich.

III. Didaktische Poesie (14 Stücke aus dem 13.—15. Jahrh.).

IV. Lyrische Poesie (Gottesminne, weltliche Minne, Spruchdichtung. 23 Stücke, worunter 9 von Walter von der Vogelweide).

V. Das Volkslied im Mittelalter. (Religiöse Lieder, historische Lieder, Lieder verschiedenen Inhalts).

Dritte Abtheilung (von Luther bis Opitz).

VI. Episch-didaktische Poesie. Hans Sachs, Burkard Waldis, E. Alberus.

VII. Didaktisch-satirische Poesie. Murner. Fischart. Rollenhagen.

VIII. Lyrische Poesie. Meistergesang. Kirchenlied.

Vierte Abtheilung (Opitz bis Klopstock).

IX. Lyrische Poesie. Das religiöse Lied (11), das weltliche Lied (17).

X. Epische Poesie. Epos und Erzählungen. Bodmer, Zachariä, Hagedorn, Gleim, Kleist.

XI. Didaktische Poesie. Fabeln, Parabeln, Epigramme, Satire, Sinnspruch, Lehrgedicht. Beschreibendes.

Fünfte Abtheilung (von Klopstock bis zur Gegenwart)

XII. Epische Poesie. Epos, Romanze, Ballade, Rhapsodie, poetische Erzählung, Idyll. (Klopstock. Bürger, Herder, Göthe, Schiller,

Schlegel, Schwab, Simrock, Kinkel, Lingg, Hamerling, Platen, Freiligrath 2c.) 60 Stücke.

XIII. Didaktische Poesie. Fabeln. Parabeln. Paramythien, Legenden, Epigramm, 48 Stücke. Lessing, Rückert, Uhland, Schwab, Görres, Simrock, Schefer 2c.

XIV. Lyrische Poesie. Lied, Ode, Hymne, Dithyrambe: Klopstock bis Gerok, Träger, Dahn, Scherenberg. — Elegie und Epistel (Klopstock bis Schiller). — Vaterländische Dichtung zu Schutz und Trutz (Stägemann bis Geibel und Hamerling). 106 auserlesene Gedichte.

XV. Mundartliches (Lauremberg, Wallraft, Hebel, Kobell, Reuter, Groth).

Um aber nicht mit diesem Register zu schließen, wiederholen wir, was der Verf. als seine Absicht ausspricht: Alles fernhalten, was das religiöse Gefühl des Kindes von seinem confessionellen Standpunkt aus irgendwie verletzen könnte. Ein deutsches Buch für deutsche Mädchen bietet der Schule ein Hülfsmittel, um im heranwachsenden weiblichen Geschlecht unter Rücksicht auf sein geistiges Leben und seine Eigenart innig-deutsche Frömmigkeit und reine Sittlichkeit zu fördern neben wahrer, warmer Liebe zum Vaterlande; Herz und Sinn an den Schätzen unsrer Sprache und Litteratur bilden und veredeln.

Und diese Absicht ist dem Verf. wohl gelungen. W. L.

Reinhold Bechstein: Ausgewählte Gedichte Walthers von der Vogelweide und seiner Schüler. Schulausgabe. Mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch. Stuttgart, Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung. 1879.

Zu meiner Verwunderung hat bisher das vorliegende Buch in pädagogischen Zeitschriften noch keine Erwähnung gefunden, obgleich es ganz besonders geeignet scheint, dem mittelhochdeutschen Unterrichte zu Grunde gelegt zu werden. Es ist mir deshalb eine angenehme Pflicht, hiermit das bisher Versäumte nachzuholen und auf das Büchlein aufmerksam zu machen. Ich selbst habe es bereits bei dem mittelhochdeutschen Unterrichte in der hiesigen Obersecunda benutzt und kann somit erfahrungsmäßig erklären, daß sich dasselbe vortrefflich bewährt hat. Dem Lehrer giebt es in zweckmäßiger Weise die Gesichtspunkte, an welche die Erklärung der einzelnen Gedichte anzuknüpfen hat, dem Schüler bietet es eine Sammlung, die vortrefflich geeignet ist, ihm

das Studium des Mittelhochdeutschen, und besonders dasjenige Walthers, lieb und angenehm zu machen. Für ihn bieten die Anmerkungen eine reiche Fundgrube der Erklärung, ohne doch den Lehrer in seiner Thätigkeit zu beengen. Das Wörterbuch bietet in knapper Form das dem Anfänger nöthige Material. Sehr angenehm ist es, daß im Anhange auch Probestücke von Walthers Schülern Ulrich von Singenberg, Leutold von Seven, Rubin, Walther von Metz, Rudolf dem Schreiber, Reinmar von Zweter, Bruder Wernher, dem Marner, Reinmar von Brennenberg, Sigeher, dem Meißner und dem sogen. Seifried Helbling gegeben sind. Die aus Walther selbst gebotene Auswahl dürfte, in Anbetracht des Zweckes des Buchs, durchweg Billigung finden, und man wird nichts vermissen, was man gerne den Schülern bieten möchte. Die Quantitätsbezeichnungen sind sorgfältig und der Druck klar. Auf die kritischen Grundsätze einzugehen, nach denen der Herr Verfasser verfuhr, enthalte ich mich billig an dieser Stelle, nur das eine möchte ich hervorheben, daß das Buch, wofür schon der Name des bekannten Germanisten bürgt, der es verfaßt hat, allenthalben zu weiterem und eingehenderem Studium des Dichters anregt. Noch mache ich auf die Einleitung aufmerksam, welche einen Lebensabriß und eine Charakteristik des Dichters bietet. Trotz des reichen Inhalts wird das Buch zu dem billigen Preise von 1 M., oder in Pappband von 1 M. 10 Pf. verkauft. Wie der allgemeine Titel: „Schulausgaben deutscher Klassiker mit Anmerkungen" besagt, sollen nach dem ersten Bande noch andere erscheinen, und hoffentlich läßt uns Herr Professor Bechstein nicht zu lange darauf warten: es liegt ein wirkliches Bedürfniß vor. Vor allen andern wäre das Erscheinen einer Auswahl von Hartmann von der Aue wünschenswerth. Ich bin fest überzeugt, daß jedem Kollegen das Unternehmen hochwillkommen sein wird: man prüfe nur selbst.

Altona, im April 1880. Dr. Paul Piper,
Oberlehrer an der Realschule.

Lehrbuch der analytischen Geometrie des Punktes, der Geraden und der Kegelschnitte, dann der Strahlbüschel und Punktreihen (projektivische Geometrie) mit Uebungsaufgaben von Wilhelm Friedrich Schüler, Rector der k. Realschule in Freising. Mit vier Tafeln in Steindruck, München. Theodor Ackermann. 1879. XII. 240 S.

Ein neues Lehrbuch der analytischen Geometrie zu schreiben, ist stets eine gewagte Sache, da es an guten Büchern dieser Art nicht

mangelt. Wenn Referent gleichwohl mit der festen Ueberzeugung, darin eine tüchtige Leistung zu finden, es zur Hand nahm, so konnte er dies deshalb, weil er des Verfassers langjährige und erfolgreiche Thätigkeit am Münchener Polytechnikum genau kannte und mit den methodischen Grundsätzen, nach welchen Herr Schüler als Repetent und Docent verfuhr, vertraut war. Seine Erwartung hat den Berichterstatter denn auch nicht betrogen, vielmehr bekundet sich allerorts der erfahrene Pädagoge, der nicht für junge Gelehrte, sondern für Anfänger schreibt, ohne deswegen an veralteten Methoden zu kleben oder der Strenge etwas zu vergeben. Im Gegentheil, der Verf. stellt sich durchaus auf den Boden der Neuzeit, und wenn auch Hesse im Allgemeinen sein Vorbild ist, so steht er doch durchaus selbstständig da und beweist allenthalben, daß die Zurechtlegung und Verarbeitung des Stoffes eigene Arbeit ist.

Wie schon aus dem Titel zu ersehen, zerfällt das Buch in zwei gesonderte Theile, deren einer ganz elementar ist, während der andere den Weiterstrebenden in höhere Regionen einführen soll. Wenn wir jedoch von dem elementaren Charakter des ersten Theiles sprachen, so soll damit nicht etwa angedeutet sein, daß nur gewöhnliche cartesische Geometrie darin getrieben würde: im Gegentheil weiß der Verf. von den bezüglichen Errungenschaften der späteren Zeit, den Normalformen für Curvengleichungen, dem Plücker'schen Prinzip der abgekürzten Bezeichnung, den unendlich entfernten Gebilden und dergleichen mehr, ausgiebigen Gebrauch zu machen. Auch die harmonischen Verhältnisse kommen zu ihrem Rechte. Im zweiten Theile wird, mit den einfachsten algebraischen Hülfsmitteln, eine vollständige Einführung in die Lehre von den projectivischen Relationen gegeben; der Kegelschnitt wird durch schief-projektivische Strahlbüschel als Punktgebilde und durch projektivisch auf einander bezogene Punktreihen als Tangentengebilde dargestellt, und auch von dem Wesen involutorischer Systeme bekommt der Lernende einen vollständigen Begriff.

Nicht der geringste Vorzug des Buches sind die sehr zahlreich eingestreuten und theilweise auch mit Auflösung versehenen Uebungsbeispiele, deren wir in Summe nicht weniger als 114 zählen. Zumal die Probleme über Strahlbüschel und Punktreihen werden dem Lehrer erwünscht sein, da er nach solchen in verschiedenen Sammlungen umsonst suchen würde.

Einige störende Druckfehler sollen im Folgenden kurz angegeben

werden. S. 151, System 3a sollten die Werthe von α, β', γ', δ' das entgegengesetzte Vorzeichen haben, S. 228, Z. 16 ist die Durchmessergleichung falsch angegeben, in den Uebungsaufgaben S. 234 ff. ist die Zählung unrichtig. Wichtiger sind zwei sachliche Ausstellungen, die wir zu machen haben, denen jedoch eine etwaige zweite Auflage mit Leichtigkeit begegnen kann. Wir billigen nicht, daß S. 56 eine planimetrische Definition der Kegelschnitte gegeben und zugleich gezeigt wird, wie selbe wirklich aus einem Kegel herausgeschnitten werden können. Denn nirgends ist bewiesen, daß diese letztere Erzeugungsweise gerade zu der Gleichung $y^2 + x^2 + m^2 - 2mx - e^2x^2 = 0$ führen muß, welche eben aus der zuerst aufgestellten Definition folgt, des Ferneren läßt die Ableitung der Fundamentaleigenschaft der conjugirten Durchmesser (S. 65) insoferne zu wünschen übrig, als die Reciprocität der Beziehung des einen zum anderen nicht genügend hervortritt.

Ein zweiter Band wird von dem Verf. für eine nahe Zukunft in Aussicht gestellt; derselbe soll insbesondere auch Aufschlüsse über das Imaginäre in der Geometrie enthalten, über welches sich Herr Schüler neue, vielfach eigenartige Ansichten gebildet hat. Für die Studirenden technischer Hochschulen wird das vollendete Werk ein treffliches Hülfsmittel werden, allein auch die erste Abtheilung für sich ist bestens zum Unterrichte an solchen Mittelschulen zu empfehlen, auf deren Studienplane die sogenannte „höhere Mathematik" steht, also z. B. an den preußischen Provinzialgewerbeschulen und an den bairischen Industrieschulen.

Ansbach. Dr. S. Günther.

Münch, Peter (Director der Realschule I. O. zu Münster), Lehrbuch der Physik. Mit einem Anhange: die Grundlehren der Chemie und mathematischen Geographie. Mit 317 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Spectraltafel in Farbendruck. Fünfte vermehrte und verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau, Herder'sche Verlagshandlung. 1878. gr. 8°. XV und 370 S. M. 4.

Im Jahre 1870 erschien die erste Auflage dieses vortrefflichen Lehrbuchs, welchem wir schon kurz nach seinem Erscheinen ein recht günstiges Prognostikon stellten. Bei Gelegenheit der späteren Auflagen hat Ref. schon wiederholt Gelegenheit gehabt, die Kollegen auf die Vorzüge der Münch'schen Physik aufmerksam zu machen, so daß von einer spezielleren Beurtheilung nunmehr abgesehen werden kann. Ganz abgesehen von der ganzen Anlage und Einrichtung des Buches zeigt der Verfasser bis ins Einzelne sich als Meister des Stoffes und als

gewandter Pädagog zugleich und verdient ganz besonders die durchsichtige Klarheit in Sprache und Beweisführung hervorgehoben zu werden, wodurch auch die schwierigsten Kapitel einem Jeden verständlich gemacht werden, ferner die Vermeidung jener oft sehr gesuchten Ausdrücke, womit sich manche Lehrbücher unter Hintansetzung des Verständnisses gern einen hochwissenschaftlichen Anstrich geben; endlich verdienen die zweckmäßig gewählten, fast sämmtlich Original-Illustrationen unsere Beachtung. Die äußere Ausstattung des Werkes macht dem Verleger alle Ehre. Die neue Auflage unterscheidet sich von den übrigen durch einige Erweiterungen (Telephon, Centrifugalpendel ꝛc.) sowie durch einen Anhang von etwas über 20 Seiten, in welchem die Grundlehren der mathematischen Geographie für den Unterricht in der Prima kurz zusammengefaßt worden sind.

Wattenscheid (Westfalen). Dr. G. Leimbach,
Oberlehrer an der höh. Bürgerschule.

1. Tableau der wichtigsten physikalisch-geographischen Verhältnisse von E. Letoschek. Verlag von A. Hölder, Wien 1879. 7 M.

Dieses Tableau in zehnfachem Farbendruck, 105 cm. breit und 100 cm. hoch, ist, wie die Anzeige der Verlagsbuchhandlung mittheilt, von den österreichischen Ministerien für Unterricht und Krieg als ein verwendbares Lehrmittel beim geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht bezeichnet worden. Wir können dieser Ansicht nur beipflichten. Wenn es richtig ist, daß ein gutes Bild eines Gegenstandes oft wirksamer ist als die beste Beschreibung, so gilt dies vor Allem da, wo Begriffe zu entwickeln sind, die der Schüler nur theilweise aus directer Anschauung gewinnen kann. Der geographische Unterricht entbehrt in seinem allgemeinen physikalischen Theile noch so vielfach geeigneter Anschauungsmittel, daß jeder Versuch, solche zu bieten, mit Freude begrüßt werden muß. In dem uns vorliegenden ist Manches geboten, was als gelungen bezeichnet werden kann, so namentlich die Veranschaulichung mancher orohydrographischen Begriffe. Der geologische Theil entspricht nicht vollständig unseren Ansprüchen und ebenso nicht der meteorologische. Wir wollen jedoch nicht verkennen, daß es schwierig sein mußte, so Vielerlei in engem Rahmen zusammenzufassen und sind der Ansicht, daß der Verfasser vielleicht zweckmäßiger eine getrennte Darstellung auf verschiedenen Cartons gegeben hätte, wie wir solche in England kennen.

2. Dr. H. Möhl's orohydrographische und Eisenbahn-Wandkarte von Deutschland, neubearbeitet und herausgegeben von W. Keil. Druck und Verlag von Th. Fischer in Cassel. 1879. M. 7,5.

Diese chromolithographische Karte ist im Maßstabe von 1 : 1,000,000 entworfen und dehnt sich über das Gebiet von 43° 56' N. und von etwa 19½—39½ O. Ferro aus. Sie umfaßt also außer dem deutschen Reiche auch Holland, Belgien, die Schweiz, das cisleithanische Oesterreich und ansehnliche Theile der übrigen Nachbarländer, und giebt vor Allem ein gutes plastisches Bild der ganzen Alpenkette. Stich und Ausstattung sind vortrefflich und machen der Verlagshandlung alle Ehre. In der Darstellung hat der Herausgeber den mit so großem Erfolge von Erhard in seinen Karten von Frankreich und Europa angegebenen Weg eingeschlagen. Die Gebirgspartien erscheinen braun in verschiedenen Schattirungen von Umbra und Terra di Siena, die Ebenen ebenso je nach ihrer Höhenlage hell- oder dunkeler grün. Hierdurch tritt das orohydrographische Gesammtbild sehr anschaulich hervor, wenn auch der gewählte Maßstab nicht ausreicht, um die Abgrenzung der Mittelgebirge sowie die Nebenflüsse aus größerer Entfernung erkennen zu lassen. Noch viel weniger vermögen weitersitzende Schüler die vielen zinnoberrothen Eisenbahnlinien dieser Wandkarte, oder die Orte, außer den Hauptstädten, zu unterscheiden. Doch ließ sich dies meines Erachtens mit den gegebenen Mitteln auch gar nicht erreichen. Nicht allenthalben ist die Auswahl der vielen Städtenamen eine glückliche. So vermissen wir z. B. Goslar, während untergeordnete Harzorte Platz fanden. Solche Fälle treten jedoch nur vereinzelt auf und verringern keineswegs den Gebrauchswerth der Karte. Er besteht darin, daß sie geeignet ist Schülern, welche an den bekannten älteren Karten mit Gebirgen in Raupenform oder verwandter unvollkommener Darstellung, kräftig schwarz aufgetragenen Flußläufen und weniger scharf markirten Städten sich zu orientiren gelernt haben, ein anschaulicheres und richtigeres Bild vom Relief unseres Vaterlandes zu gewähren. Ich würde daher ihren Gebrauch neben einer der gewöhnlichen Landkarten von Deutschland oder Europa sehr zweckmäßig finden und will schließlich nur noch hervorheben, daß sie sich dazu auch durch ihren bescheidenen Preis von M. 7½ (La France par Erhard kostet 20 Fr.) gut empfiehlt.

Marburg a. d. Lahn. Dr. Rein,
Professor der Erdkunde.

Lehrbuch für den geographischen Unterricht. Nach naturwissenschaftlicher Methode und mit besonderer Berücksichtigung des internationalen Verkehrs für höhere Lehranstalten bearbeitet von Prof. Dr. Friedrich Traugott Kützing. 8°. 12 Bogen. Georg Westermann, Braunschweig.

Bei der ungeheuren Masse des geographischen Lehrstoffes ist die richtige Auswahl für den Verfasser eines derartigen Lehrbuches die Hauptsache. Unseres Erachtens geschieht von den meisten hierin eher zu viel als zu wenig. Sowohl beim geschichtlichen wie geographischen Unterricht wollen viele Lehrer ihren Schülern ein Buch zum „Nachlesen des in der Schule Gehörten" in die Hand geben. Solche Lehr- und Lesebücher zeichnen sich durch eine gewisse Dickleibigkeit aus, die aber nicht verhindert, daß die Beschreibung resp. Erzählung in abgekürzter, der Trockenheit keineswegs entbehrender Form gegeben werden muß, obgleich Letzteres in den Vorreden gewöhnlich von vorneherein bestritten wird; ein Beweis, daß die Herren Verfasser den Vorwurf recht gut fühlen. Zur lebendigen Beschreibung und Erzählung gehört eben auch eine gewisse Breite, und dazu reicht bei einem „Lehrbuch", das in Händen der Schüler sein soll, der Raum nicht aus. Die Folge ist eine Halbheit, die, wenn der Schüler den betreffenden Abschnitt vorher liest, der Unmittelbarkeit des Vortrages entschieden Abbruch thut, oder wenn er ihn nachher liest, doch trocken und dürr erscheinen muß. Das ist nun einmal nicht zu vermeiden. Kützing giebt in seinem Lehrbuche — für das wir übrigens den Titel Leitfaden passender hielten — nur das Nothwendigste, das der Schüler sich dann allerdings wohl auch ganz aneignen soll. Diese Beschränkung erscheint uns eine sehr heilsame. Wenn neben der Karte der lebendige Vortrag des Lehrers, zum Fleisch und Blut Geist und Leben hinzukommt, dürfte das Buch mit vielem Nutzen zu gebrauchen sein. Daß einzelne Abschnitte besser gelungen, als andere ist wohl begreiflich; am besten gefiel uns die topographisch-physikalische Darstellung von Amerika, am wenigsten die von Afrika. In der völligen Trennung der natürlichen Geographie von der politischen — also damit auch die Theilung des Buches in zwei Hälften — können wir zwar dem Verf. nicht beistimmen, doch hindert dies den Gebrauch des Buches nicht, da ja jeder Lehrer die politische Geographie eines Gebiets unmittelbar nach der Besprechung der physischen vorweg nehmen kann. So wird es gewiß der Verf. in seiner Praxis, aus der das Buch hervorging, auch gethan haben.

Wasselnheim i. Elsaß. Dr. J. H. Albers,
ord. Lehrer an der Realschule.

Grundriß der speziellen Botanik für den Unterricht an höheren Lehranstalten von Dr. Th. Liebe, Prof. an der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule in Berlin. Zweite Auflage. Berlin, August Hirschwald, 1889. IV und 144 S.

Das vorliegende Heft, der II. Theil eines auch die Morphologie, Anatomie und Physiologie umfassenden Werkes, ist schon bei seinem ersten Erscheinen im Jahre 1869 Gegenstand eingehender Besprechung in dieser Zeitschrift gewesen. Referent kann sich dem damals ausgesprochenen lobenden Urtheil, soweit es das rein Sachliche betrifft, im Allgemeinen nur anschließen, zumal die neue Auflage den Fortschritten der Wissenschaft, namentlich in der Systematik der Pilze, Rechnung getragen hat. Dennoch glaubt er einige Bedenken, welche sich auf die Behandlung des Stoffes beziehen, nicht unausgesprochen lassen zu sollen.

Hierher gehört vor Allem die nach der Ansicht des Ref. für Schulen viel zu weitgehende Fülle des Stoffes. Allein von Phanerogamen werden nicht weniger als 153 Familien, oft mit zahlreichen Untergruppen, aufgeführt und zum weitaus größten Theile nach ihren Merkmalen charakterisirt. Das ist ein Material, welches keine Schule bewältigen kann, zumal gerade die oberen Klassen, für welche das Werkchen ausschließlich geschrieben ist (Vorrede), durch die so überaus wichtigen Disziplinen der Anatomie und Physiologie schon recht sehr in Anspruch genommen sind. Zu dieser Ueberfülle des Stoffes wurde der Verfasser, wie es scheint, durch den Gedanken veranlaßt, daß seine Arbeit auch für der Schule Fernstehende benutzbar sein möge (Vorrede), sowie durch das Bestreben, neben dem Verständniß der Formenmannigfaltigkeit des Pflanzenreiches auch eine möglichst weitgehende Kenntniß der Nutzobjecte desselben zu erzielen. Für eine Fachschule wird gegen diesen Grundsatz nichts einzuwenden sein; für eine allgemeine Bildungsanstalt scheint dem Ref. ein Hervorheben des technisch verwerthbaren in der vorliegenden Ausführlichkeit nicht angebracht.

Als zweiten Punkt möchte Ref. eine etwas stark hervortretende Ungleichmäßigkeit in der Behandlung der einzelnen Familien, namentlich in der Aufzählung der Gattungen und Arten, hervorheben. So finden sich beispielsweise in dem Hefte erwähnt 6 Arten Equisetum, 4 Botrythien, 8 wildwachsende einheimische Vicien, 8 Lathyrus-, 6 Pyrola-, 4 Polygalaarten, während andererseits diesen nur 2 Carices,

1 Hieracium, 1 Crepis, 2 Senecio, 1 Scirpus und keine Luzula- und Juncusarten gegenüberstehen. Analytische Tabellen der Species sind nur in der Einzahl und zwar für die Gattung Prunus vorhanden. Spezielle Standortsangaben aus der Umgebung Berlins finden sich nur bei den Gefäßkryptogamen und, soweit Ref. gesehen, bei den beiden selteneren Najasarten.

In Bezug auf das rein Sachliche nur einige kleinere Ausstellungen: Der Name „Insektenfresser" für Sonnenthaugewächse (p. 95) ist eine unnöthige und nicht zu vertheidigende Neuerung. Bei den Laubmoosen (p. 26) ist die Gattung Hypnum noch in ihrem früheren Umfange aufrecht erhalten worden. Die Diatomeen (p. 10) dürften wohl kaum von irgend einem der heutigen Zoologen als „Urthiere" angesehen werden. Bei der Unterscheidung von Diatomeen und Desmidiaceen (p. 10) durfte das für Schüler so augenfällige Merkmal der Chlorophyllverdeckung durch Diatomin nicht außer Acht gelassen werden ꝛc.

Diese und ähnliche Kleinigkeiten sind jedoch in keiner Weise dazu angethan, den hohen wissenschaftlichen Standpunkt herabzudrücken, welcher das Buch im erfreulichen Gegensatze zu den meisten systematischen Schulschriften auszeichnet. Wenn Ref. daher auch das vorliegende Werk in Schulen mit allgemeinen Bildungszielen der oben besprochenen Ueberfülle des Stoffes wegen für minder geeignet hält, so glaubt er dasselbe doch für land- und forstwissenschaftliche Lehranstalten ꝛc., sowie namentlich zum Selbststudium für Studirende und Elementarlehrer warm empfehlen zu sollen.

Hamburg. Dr. Karl Kraepelin,
Lehrer an der Realschule des Johanneums.

IV. Pädagogische Zeitung.

E. Miscellen.

XXXV. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner zu Stettin.

Zu der XXXV. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, welche von Montag 27. bis Donnerstag 30. September d. J. zu Stettin stattfindet, beehren wir uns ergebenst alle Fach- und Berufsgenossen

hierdurch freundlichst einzuladen und ersuchen zugleich die Empfänger dieser Einladung, dieselbe in ihrem Kreise möglichst verbreiten zu wollen.

Für die einzelnen Sectionen haben die Geschäfte übernommen:

1. für die pädagogische Herr Director Kleinforge in Stettin,
2. für die orientalische Herr Professor Dr. A. Müller in Halle,
3. für gie germanistisch-romanistische Herr Prof. Dr. Al. Reifferscheid in Greifswald,
4. für die archäologische Herr Prof. Dr. Preuner in Greifswald,
5. für die philologische Herr Prof. Dr. Kießling in Greifswald,
6. für die mathematisch-naturwissenschaftliche Herr Prof. Dr. Junghans in Stettin.

Soweit Vorträge und Thesen nicht bereits angemeldet sind, bitten wir ergebenst für die allgemeinen Sitzungen sie bei dem unterzeichneten ersten Präsidenten, für die Sectionen bei den oben genannten Herren bis spätestens 5. September anmelden zu wollen.

Der Preis der Mitgliedskarte ist auf 10 Mark festgesetzt. Die geehrten Theilnehmer ersuchen wir, möglichst frühzeitig unter Uebermittelung des Betrages für die Karte, sich bei dem ersten Präsidenten unter genauer Angabe der Adresse anmelden und die Wünsche in Betreff der Wohnung (Hôtel oder Gastquartier) angeben zu wollen. Sofern bereits auf privatem Wege ein Quartier besorgt sein sollte, bitten wir dies zu vermerken, damit nicht ein solches noch durch das Wohnungscomité bestimmt wird. Als Quittung wird rechtzeitig die Mitgliedskarte (mit Angabe der Wohnung und event. des Preises) übersandt werden, deren Vorzeigung zu den von den Eisenbahnverwaltungen gewährten Vergünstigungen, zur Theilnahme an den im Programme bezeichneten Festlichkeiten (excl. des Diners, für welches eine besondere Karte zu 4 Mark 50 Pf. zu lösen ist), zum Besuch der Sammlungen ꝛc. berechtigt. Umstehend theilen wir das vorläufig festgesetzte Programm und die bis jetzt von den Eisenbahnverwaltungen gewährten Vergünstigungen mit.

Stettin, 31. Juli 1880.

Das Präsidium.

F. Kern. G. Weicker.

Programm.

Sonntag den 26. September.

Abends 7 Uhr Vereinigung zu gegenseitiger Begrüßung im Börsengebäude.

Montag den 27. September.

Vormittags 10 Uhr I. allgemeine Sitzung in der Aula der Friedrich-Wilhelmsschule.

Nach Schluß derselben Constituirung der Sectionen.

Mittagessen nach freier Vereinigung.

Nachmittags 5 Uhr Recitation von Sophokles König Oedipus durch R. Türschmann in der Aula des Marienstifts-Gymnasiums.

Abends 8 Uhr Reunion mit Tanz im Börsengebäude.

Dienstag den 28. September.

Vormittags 8 Uhr Sections-Sitzungen.
„ 10½ Uhr II. allgemeine Sitzung.
Mittags 2 Uhr Diner in der städtischen Turnhalle.
Abends gesellige Vereinigung an verschiedenen Orten.

Mittwoch den 29. September.

Vormittags 8 Uhr Sections-Sitzungeu.
„ 10½ Uhr III. allgemeine Sitzung.
Mittagessen nach freier Vereinigung.
Nachmittags Dampfschiffahrt auf der Oder bezw. dem Dammschen See.
Abends Rückfahrt mit Beleuchtung der Oderufer.
9 Uhr Commers in der städtischen Turnhalle.

Donnerstag den 30. September.

Vormittags 8 Uhr Sections-Sitzungen.
„ 10½ Uhr IV. allgemeine Sitzung.
Mittagessen nach freier Vereinigung.
Nachmittags Ausflüge nach Wahl a) in den Hökendorfer Buchenwald oder b) auf der Oder nach Frauendorf und Gotzlow.
Abends freie Vereinigungen.

Freitag den 1. October

wird Gelegenheit zu einer Extrafahrt auf Subscription nach Swinemünde und event. Heringsdorf geboten werden.

Verschiebungen in der Reihenfolge der Festatte bleiben vorbehalten.

Die näheren Angaben über die Lokale für die Sectionen und die freien Vereinigungen, sowie über die Besichtigung der Sammlungen, über die Zeichnung für das Diner, die Extrafahrt u. s. w. enthält das Tageblatt der Versammlung, welches vom 25. September Nachmittags bis 27. Mittags in den Empfangs-Büreaux (auf den Bahnhöfen) und später auf dem Büreau der Versammlung im Stadt-Gymnasium ausgegeben wird.

Folgende Vergünstigungen haben bis jetzt die Eisenbahn-Verwaltnngen gewährt:

A. Verlängerte Gültigkeit der Retourbillets.

1. Direction der Pfälzischen Eisenbahnen
2. Verwaltungsrath der Tilsit Insterburger Eisenbahn-Gesellschaft — vom 23. Septbr. bis 6. Octbr.
3. Hessische Ludwigs-Eisenbahn-Gesellschaft
4. Ostpreußische Südbahn — vom 24. Septbr. bis 4. Octbr.
5. General-Direction der königl. baierischen Verkehrsanstalten vom 24. Septbr. bis 3. Octbr.
(Meldung bei dem Stationsvorstande behufs Vermerkung der verlängerten Gültigkeitsdauer).
6. Direction der Altona-Kieler Eisenbahn-Gesellschaft vom 25. Sept. bis3. Octbr.
7. Direction der Lübeck-Büchener Eisenbahn-Gesellschaft vom 25. Septbr. bis 4. Octbr.

8. Direction der Main-Neckar-Bahn vom 25. Septbr. bis 5. Octbr.

Für die Strecke Berlin-Stettin ist, sobald sich zu demselben Zuge eine größere Zahl von Theilnehmern bei dem Stationsvorsteher meldet, eine entsprechende Vergünstigung in Aussicht gestellt. Näheres darüber bei Uebersendung der Mitgliedskarte.

B. Fahrt in der zweiten Klasse für ein Billet dritter Klasse und Fahrt in der dritten Klasse für ein halbes Billet zweiter Klasse.

9. Mährisch-Schlesische Centralbahn vom 20. Septbr. bis 6. Octbr. (Außer den Mitgliedskarten noch besondere Legitimationskarten nöthig).

10. K. K. priv. österr. Staats-Eisenbahn-Gesellschaft vom 22. Septbr. bis 6. Octbr. (Courierzüge ausgenommen. — 25 Kilogr. Freigepäck).

11. K. K. priv. österr. Nordwestbahn
K. K. priv. Südnorddeutsche Verbindungsbahn } vom 24. Sept. bis 5. Oct.
(Courierzüge ausgenommen).

12. General-Direction der K. K. priv. Kaiser-Franz-Josef-Bahn.
(Courierzüge ausgenommen. Hinfahrt vom 20. bis 30. Septbr., Rückfahrt vom 30. Septbr. bis 10. Octbr.).

C. Zweite Klasse für halbe Personenzugskarten erster Klasse und dritte Klasse für halbe Personenzugskarten zweiter Klasse.

13. K. K. priv. Kaiserin-Elisabeth-Bahn.

Fahrt nach der Uebergangsstation Passau vom 24. bis 30. Septbr., Rückfahrt vom 27. Septbr. bis 7. Octbr. mit allen fahrplanmäßigen Personen- und gemischten Zügen. Außer der Mitgliedskarte noch besondere Legitimationskarten nöthig, welche von dem Besitzer vor deren Benutzung eigenhändig zu unterfertigen und bei der Rückkehr in die Ausgangsstation mit den Billets abzugeben sind. Die Vergünstigung gilt auch für die die Theilnehmer begleitenden Familien-Angehörigen, sofern dieselben mit auf deren Namen ordnungsmäßig ausgefertigten Legitimationen versehen sind.

Die Theilnehmer, welche die unter 9 und 13 bezeichneten Eisenbahnen benutzen wollen, werden gebeten, sich spätestens bis zum 50. August beim Präsidium zu melden, damit die besonderen Legitimationskarten rechtzeitig ausgestellt werden können.

Weitere Bewilligungen von Fahrvergünstigungen werden bei Uebersendung der Mitgliedskarte genau angegeben werden.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 8.

Ausgegeben am 12. October 1880.

Stettin 1880.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Bd. XXII. Pädagogisches Archiv 1880. No. 8.

I. Abhandlungen.

Die im Laufe der Zeit hervorgetretenen Mängel der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen I. O.

(Beleuchtet unter Berücksichtigung der Verhandlungen der Delegirten-Versammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Vereins zu Berlin am 31. März und 1. April 1880).

War es in den letzten Jahren bei den Freunden der Realschulen Sitte, die 1859 erlassene Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung (U.-P.-O.) als ein Noli me tangere zu betrachten und die in früheren Jahren so vielfach besprochenen Reformpläne bei Seite zu setzen, so ist in jüngster Zeit darin eine Aenderung zu bemerken gewesen, nicht sowohl, weil man Reformen anstreben zu müssen glaubte, wenn die Schulen ihre Aufgabe erfüllen sollten, sondern lediglich aus äußeren Gründen. Man ist in Realschulkreisen auch heut noch der Ansicht, daß unsere Realschule I. O. sich dem Gymnasium völlig ebenbürtig an die Seite stellen darf, daß sie auf der ihr vor 21 Jahren gegebenen Grundlage befähigt ist, eine allgemeine gründliche Ausbildung der verschiedenen geistigen Kräfte ihrer Schüler zu erreichen, soweit ein Ideal überhaupt eben erreichbar ist, man ist noch heut überzeugt, daß unsre Abiturienten für **jedes Studium** ausreichend vorbereitet sind, wenn nicht an eine fachmännische Vorbereitung gedacht wird. Es soll dies von vornherein hervorgehoben werden, damit nicht der Schein erweckt werde, als hielte man in Realschulkreisen die U.-P.-O. nicht mehr für zweckmäßig. Im Gegentheil haben vielfach Realschulmänner betont, daß die U.-P.-O. die magna charta sei, auf deren Boden wir stehen, an der wir nicht rütteln lassen sollten, wenn wir verhüten wollen, daß die Gegner daraus Kapital schlagen, und wenn die Früchte einer stetigen Entwickelung des Organismus unserer Schule nicht in Frage gestellt werden sollen. Es sind aber, wie gesagt wurde, äußere Gründe, welche bewirkten, daß von manchen Seiten Aenderungen gewünscht oder besprochen wurden. Diese äußeren Rücksichten ergaben sich einmal aus den Gutachten der Aerzte-Vereine. Hier wurde die Organisation der Realschule öfters einer Kritik unterworfen, die

Leistungen in diesem und jenem Fache bemängelt, (wie weit immer sachgemäß, kommt hier nicht in Frage), Vergleiche mit dem Gymnasium angestellt, so daß als Erwiderung darauf ein Eingehen auf die Einzelheiten des Lehrplans nicht zu umgehen war, und daß da zuweilen kleine Abänderungsvorschläge gemacht wurden, indem dies und jenes im Lehrplan der Realschule den Verfassern von Entgegnungen nicht gefiel, war wohl naturgemäß. In noch höherem Grade aber wurde die Discussion der U.-P.-O. wieder auf die Tagesordnung gedrängt, als man erfuhr, daß der gegenwärtige Kultusminister eine Revision der U.-P.-O. für die Gymnasien und Realschulen vorbereite oder bereits habe vollziehen lassen. Es liegt in der Geschichte des preußischen Schulwesens, daß kein Reglement der höheren Schulen seit 1788 länger als 22—24 Jahre in Kraft blieb, ohne wesentliche Umgestaltungen zu erfahren. 1788, 1812, 1834, 1856 sind Marksteine für die Geschichte des Gymnasiums, 1832 und 1859 für die der Realschule. Da wäre 1880 eine Reform wohl wieder in naher Aussicht aus Wahrscheinlichkeitsgründen, wenn nicht zudem positive Mittheilungen vorlägen. Und da man in Erfahrung gebracht hatte, daß das Latein der Realschule verstärkt werden sollte, so ist es wohl natürlich, daß in der Erörterung innerer Fragen grade die, wie sich der Lehrplan der Realschule zu gestalten habe, wenn das Latein vermehrt würde, eine erhöhte Bedeutung gewann und neben manchen anderen Wünschen eingehend discutirt wurde. Wenn wir im folgenden die gegen die U.-P.-O. erhobenen Ausstellungen einer Besprechung unterziehen, so lehnen wir uns dabei meist referirend an die Meinungsäußerungen an, welche auf der diesjährigen Delegirten-Versammlung des deutschen Realschulmänner-Vereins in Berlin am 31. März und 1. April zu Tage traten.

Wenn ein Reglement, welches meist aus theoretischen Erwägungen hervorgegangen, Instituten, die mitten im praktischen Leben stehen, eine neue Grundlage giebt, für die Erfahrungen noch so gut wie gar nicht vorliegen, so ist zu vermuthen, daß vom grünen Tische aus manches anders erscheint, als es später in der Praxis sich gestaltet, oder daß die Entwickelung des lebenden Körpers nicht immer zu dem demselben vor Jahren zugeschnittenen Kleide paßt, und darum könnte es nicht Wunder nehmen, wenn die U.-P.-O. für Realschulen nach 21 Jahren des Bestehens in vieler Hinsicht sich unzulänglich erwiese. Da dies aber nach der fast einstimmigen Ansicht der Fachmänner nicht der Fall ist, da die Fachmänner, welche nicht grade den extremsten Rich-

tungen angehören, wenn sie heut frei nach ihrer Ueberzeugung einen Lehrplan für die bestehende Realschule construiren sollten, wiederum die U.-P.-O. von 1859 mit wenigen Modificationen aufstellen würden, so ist dies ein schönes Denkmal für den feinen Blick, für den scharfen Verstand, der damals die U.-P.-O. schuf. Daß in untergeordneten Punkten die Erfahrungen vielleicht für kleine Abänderungen sprechen, thut der Anerkennung, die wir noch heut der U.-P.-O. zollen, keinen Abbruch.

Ein solcher Punkt, in dem die Praxis der Theorie nicht entsprochen haben dürfte, ist der Abschluß hinter Ober-Tertia. Die U.-P.-O. nimmt an, daß ein nicht unerheblicher Theil der Schüler von IIIa aus ins praktische Leben übertrete, und verfügt deshalb, daß die Realschule zugleich für diese Schüler die Stelle einer höheren Bürgerschule vertrete, also ihnen einen gewissen Abschluß in der Bildung gewähre. Darauf nimmt der Lehrplan besonders in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft, Rechnen Rücksicht und trifft Bestimmungen, die ohne diese vielleicht etwas anders lauten würden. Nun ist aber nach den gemachten Erfahrungen ein solcher Abgang nach Absolvirung der IIIa nicht zutreffend, demnach würden die Bestimmungen auch zweckmäßiger jene Rücksicht fallen zu lassen haben. Die Schüler, welche die Schule regelmäßig durchlaufen, stehen allerdings mit vollendetem Kursus der Obertertia im 15. Jahre, werden demnach der Regel nach dort confirmirt und manche dürften nach der Confirmation die Schule verlassen. Aber die Schüler, welche so regelmäßig fortschreiten, sind nicht so zahlreich als wohl angenommen wurde, und wer die Schule so gut bis IIIa durchgemacht hat, will sich fast ohne Ausnahme das Zeugniß für den einjährigen Militärdienst erwerben. Das ist die Regel, und hinter IIb tritt demnach der ziemlich starke Abgang ein, während Schüler, die früher abgehen und nur die Confirmation abwarten, selten die Obertertia durchlaufen. Es sind einerseits Söhne von Handwerkern oder kleinen Kaufleuten, sie kommen nicht selten spät auf die Schule, manchen fehlt das ernste Streben, die häusliche Anregung, sie bleiben zurück und die meisten werden deshalb als Quartaner oder Unter-Tertianer confirmirt. Könnte man statistisch genau ermitteln, wie viele Ober-Tertianer nach der Confirmation abgehen, so wäre der Prozentsatz sicher ein sehr geringer. Wird dies eingeräumt, so wird auch zuzugeben sein, daß der Lehrplan die Rücksicht auf derartige Schüler fallen zu lassen habe, also z. B. Flächen- und

Körperberechnung vom Rechenunterricht ausschließen, Rechnungsarten, die naturgemäß durch Gleichungen in IIb etwa erledigt werden, nicht in elementarer Weise früher betreiben und so dem mathematischen Unterricht Licht und Luft wegnehmen möge; es wird ebenso wohl auch der oberflächliche Unterricht in Physik (Kenntniß der in den Gesichtskreis des Schülers fallenden Naturerscheinungen und ihrer Gründe) in Wegfall kommen können, und ebenso alles in den Sprachen, was mit diesem Abschluß in Verbindung steht.

Als ein nothwendiges Uebel wird die Realschule wie das Gymnasium den Abgang vieler Schüler hinter der IIb betrachten und vielleicht in der Festsetzung der Unterrichtsziele darauf Rücksicht nehmen müssen. Eine naturgemäße Gruppirung der Klassen in untere bis IV, mittlere bis IIb, und obere setzt schon das Reglement von 1866 für die Prüfung p. fac. doc. fest und da die zweite Gruppe mit der Erreichung des Berechtigungszeugnisses zum einjährigen Dienst abschließt, so wird hierauf auch der Lehrplan Rücksicht nehmen können. Von mancher Seite wird empfohlen, aus diesen Gründen das Ascensionsexamen von IIa nach IIb zu legen. Man macht dafür geltend, einerseits den dort stattfindenden natürlichen Abschluß, andererseits den Vortheil, daß die Erlangung des Freiwilligen-Zeugnisses an ein Examen geknüpft werden könnte, für welches sich leichter feste Normen finden ließen als für den einfachen Uebergang aus einer Klasse in die andere. Ferner mache es der mehr wissenschaftliche Unterricht in den oberen Klassen wünschenswerth, daß die meist gedächtnißmäßig zu behandelnden Unterrichtsfächer, wie Geographie und Naturbeschreibung, ein Jahr früher als jetzt ihren Abschluß finden. Die oft nicht zu vermeidende stürmische Aneignung einer Menge Detailkenntnisse zur Ascensionsprüfung nach I bringt nicht selten eine Benachtheiligung anderer Unterrichtsfächer in IIa zu Wege, so daß oft Klage geführt wird, das Auswendiglernen für Geographie und Naturbeschreibung mache manchen Schüler der IIa dumm. Dagegen wird für Beibehaltung der Prüfung hinter der IIa geltend gemacht, daß die Fächer, Geographie und Naturbeschreibung, in IIb noch nicht zu dem Abschluß gebracht werden können, der einen wenigstens annähernd gesicherten Besitz der Kenntnisse bis zum Abiturientenexamen erwarten läßt. Von mancher Seite meint man, es entspräche der Bedeutung der Fächer nicht, daß sie in einer frühen Stufe schon abgeschlossen werden sollten und nicht, wenn auch beschränkt, bis zum Abiturientenexamen fortgeführt würden. Aus diesem

Grunde wird vielfach das Prinzip der Ascensionsprüfung überhaupt bekämpft, wozu noch kommt, daß die beabsichtigte Vereinfachung der Abiturienten-Prüfung auch darum illusorisch gemacht wird, weil der Kgl. Kommissarius in vielen Provinzen die Geographie beim Abiturientenexamen als besonderen Unterrichtsgegenstand prüfen läßt. Es ist nicht zu verkennen, daß die U.-P.-O. es zweifelhaft macht, ob im Abiturientenexamen Geographie geprüft werden soll oder nicht. Nach der Motivirung des Ascensionsexamen I §. 6 kann man annehmen, daß beim Abiturientenexamen nicht mehr in Geographie geprüft werden soll, wenigstens was die topische und politische Geographie betrifft, doch aber ist Geographie in der Reihe der Prüfungsgegenstände aufgeführt, und auch in §. 2 des Prüfungsreglements unter 6. das Maß des zu Fordernden bestimmt, wonach allerdings das gesammte Gebiet der Wissenschaft Gegenstand der Prüfung sein kann. Deshalb ist der Gebrauch in verschiedenen Provinzen verschieden; berechtigt ist der Kommissarius sicher, Geographie prüfen zu lassen. Für die Naturbeschreibung will man auch von der Verlegung der Prüfung hinter IIb darum nichts wissen, weil dieselbe dort keinen Abschluß fände, da sie in IIa noch Unterrichtsgegenstand sei. Demnach möchte ich dafür halten, daß es zweckmäßig sei, die Ascensionsprüfung, wenn sie überhaupt beibehalten werden soll, wogegen ich nicht sein würde, nach Absolvirung der IIb stattfinden zu lassen. Wenn auch in IIa noch naturgeschichtlicher Unterricht ertheilt wird, so ist dies einmal die Mineralogie, dann Physiologie und Anatomie der Pflanzen, vielleicht auch Belehrung über den Bau des menschlichen und thierischen Körpers 2c. Die große Menge des Einzelwissens, die Fähigkeit Pflanzen und Thiere zu bestimmen, die Systemkunde wird doch wohl schon bis IIb einschließlich erworben sein müssen, und darin eine Prüfung abzulegen, kann vom Schüler beansprucht werden. Auch in der Geographie wird die allgemeine topische und politische Erdbeschreibung hier einen Abschluß finden können. Ob der Schüler hier oder ein Jahr später durch Extemporalien zeigt, welches Maß grammatischer Kenntnisse er sich erworben hat, wird wohl gleichgültig sein. Ob die mündliche Prüfung sich nur auf Geographie und Naturbeschreibung zu erstrecken habe, möge dem Ermessen der einzelnen Lehrercollegien überlassen bleiben. Willkommen wäre es, wenn ein eingehenderes Examen abgehalten werden könnte, aber zumal bei stark besuchten Anstalten dürfte die Zeit dafür nicht zu gewinnen sein, ohne andere Interessen zu

schädigen. Für die Prüfung selbst aber entscheide ich mich grundsätzlich darum, weil sie den Schüler, der oft schon mit seinen Wünschen und Gedanken außerhalb der Schule weilt, wenn er nur das heiß ersehnte Zeugniß erlangen will, zwingt, in der letzten Zeit noch mit aller Kraft zu arbeiten, und weil er weiß, daß er durch eigene Anstrengung es noch dahin bringen kann, befriedigende Prüfungsarbeiten zu Stande zu bringen.

Auf der Delegirten-Versammlung wurde dieser Punkt bei der Fülle anderer wichtiger Gegenstände nur nebenbei berührt und namentlich hat eine Abstimmung gar nicht stattgefunden. Besprochen wurde er wiederholt bei der Frage, inwieweit leistet der Lehrplan der Realschule den Klagen über Ueberbürdung Vorschub. Wir brauchen hier auf diese Frage nicht einzugehen, da constatirt werden konnte, daß bei verständiger Handhabung des Lehrplans die Gefahr einer Ueberbürdung nicht vorhanden, und auch auf der Realschule weniger beobachtet worden sei als auf dem Gymnasium. Wenn die Klagen über Ueberbürdung der Schüler in neuerer Zeit so oft erhoben werden, am eindringendsten kürzlich von Dr. Hasse, Director der Irrenanstalt zu Königslutter*), der die Geisteskrankheit mehrerer Jünglinge direct auf Ueberanstrengung an Gymnasien zurückführt, so wird man die Berechtigung derselben in vielen Fällen zugeben müssen. Doch war die Delegirten-Versammlung darin einig, daß bei verständiger Lehrmethode und bei richtiger Harmonie zwischen den Lehrfächern eine Ueberbürdung an der Realschule nicht vorhanden sein werde, wenn man auch zugeben mußte, daß die Grenze der Anspannung der Kräfte unserer Schüler so ziemlich erreicht sein dürfte. Jedenfalls hält Niemand die Anforderungen noch weiterer Steigerung für fähig. Zugegeben wurde, daß zuweilen für Naturbeschreibung ein viel zu umfangreiches Einzelwissen bei der Ascensionsprüfung verlangt werde; dann sei aber der Lehrer schuld, und es widerstreite solches Prüfen dem Zwecke des naturgeschichtlichen Unterrichts, denn derselbe soll das Anschauungsvermögen, die Kunst zu beobachten entwickeln, aber nicht Gelegenheit geben, das

*) Einen nicht unbedenklichen Beitrag zur Ueberbürdung an manchen Anstalten dürfte auch der Bericht in Nr. 16 der Zeitschrift für das höhere Unterrichtswesen über das nach dem Programm der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg dort Geforderte bringen. Denn wenn das daselbst Aufgeführte auch nur annähernd gründlich geleistet wurde, muß jeder Einsichtige Mitleid mit den armen Primanern empfinden.

Gedächtniß mit einer allzugroßen Menge von Namen zu belasten. Aehnliches gilt auch von der Geographie. Eine Gefahr, daß eine Ueberbürdung eintreten könne, wurde von mehreren Seiten allerdings constatirt und fand man die Ursache besonders in den gesteigerten Anforderungen, die Seitens der königl. Behörde erhoben werden und die ihren Grund haben in der strengeren Auslegung, die das Reglement für die Abiturientenprüfung findet. Auch darin liegt die Gefahr einer zu großen Steigerung der Anforderungen, daß Lehrer und Anstalten wetteifern, möglichst Tüchtiges zu leisten. An sich ist ja dies Bestreben nur löblich, aber wenn es dazu führt, immer höhere Ziele erreichen zu wollen und an die häusliche Arbeitskraft des Schülers stets wachsende Ansprüche zu erheben, so ist das Streben einzudämmen. Es ist unläugbar, daß z. B. die Anforderungen und die Leistungen beim Abiturientenexamen in Chemie heut ganz andere sind als vor 15—20 Jahren; ebenso dürften die Leistungen im Französischen sicher in ähnlichem Maße gestiegen sein. Wir sind überzeugt, daß manche Arbeiten, die damals als genügende bezeichnet wurden, heut für ungenügend gehalten würden und daß viele Lehrer verschmähen würden, heut dasselbe Extemporale einzureichen, was vor 15 Jahren als Prüfungsarbeit gewählt worden war. Die Leistungen sind eben in allen Fächern höhere geworden, das wird zuzugeben sein, obwohl wir andererseits nicht behaupten wollen, daß sie überall der Zeit proportional auch in Zukunft wachsen werden. Ein Wetteifer an den einzelnen gleichartigen Anstalten unter sich ist nicht zu beklagen; bedenklicher ist, wenn Realschulen und Gymnasien vielleicht an demselben Orte sich in den Zielleistungen zu überbieten streben, wenn der Lehrer der Mathematik z. B. am Gymnasium eine Ehre darein setzt, seine Schüler möglichst weit zu führen, daß man sage, sie leisten nicht weniger als die Realschüler, und wenn andererseits der Mathematiker an der Realschule seine Schüler schon tief in die Wissenschaft einzuführen strebt, um dem Gymnasium gegenüber sagen zu können: soweit kommen wir. Aehnlich könnte es in anderen Fächern der Fall sein. Solches Wetteifern dürfte vom Uebel sein. Es wird aber möglich — und damit die Gefahr einer Ueberbürdung vermehrt — dadurch, daß in vielen Punkten das Reglement zu unbestimmt gefaßt ist, so daß manches hinein erklärt wird, was zu übertriebenen Anforderungen führen kann. Grade die unbestimmte Fassung giebt auch dem königl. Commissarius die Möglichkeit, mit der Zeit immer höhere Anforderungen zu stellen

oder zuzulassen. Beim Gymnasium ist die Gefahr eine geringere; theils ist die Mannigfaltigkeit der Prüfungsgegenstände eine geringere, theils sind die Fächer durch Jahrzehnte lange gleichmäßige Behandlung mehr stereotyp geworden. Dazu kommt für die Realschulen, daß der königl. Commissarius, meist ein Altphilologe von Fach, nicht in allen Fächern die Ansprüche der Lehrer so überwachen kann, wie am Gymnasium und daß bei der Heterogenität der Fächer der Director und die Collegen zu weitgehende Anforderungen eines Einzelnen nicht so leicht corrigiren können. Wie viel Mitglieder sind in der Commission, die zu hochgespannte Anforderungen in Chemie oder Physik zu beurtheilen im Stande wären? Wenn hier das Reglement bestimmter gefaßt werden könnte, so wäre das für die Realschule ein großer Segen. Noch kommt für die Realschule hinzu, daß ihre Fächer in Jahrzehnten so fortschreiten, daß auch die Schule davon beeinflußt werden muß, und daß die Anforderungen an die Schüler stetig wachsen müssen; während die alten Sprachen des Gymnasiums darin, wenn nicht todt, so doch mehr conservativ sind. Jede neue Auflage eines physikalischen Lehrbuchs bringt neue Kapitel, die zu behandeln der Unterricht nicht ablehnen darf. Die Fächer, welche die Realschule im Gegensatz zum Gymnasium betonen muß, schreiten eben so rasch vorwärts, daß daraus eine Gefahr der Ueberbürdung entstehen kann. Es wurde von einem Kenner der naturwissenschaftlichen Disciplinen und erfahrenen Lehrer hervorgehoben, daß das, was gegenwärtig von den Abiturienten in Chemie gefordert würde, vor nicht allzu langen Jahren hingereicht hätte, um im Examen p. f. doc. die Befähigung zum Unterricht in Prima zu erlangen. In Physik dürfte die Behauptung ebenfalls zutreffen. Zum Verleich, wie die Reglements zur Prüfung p. fac. doc. und zum Abiturientenexamen noch heut nicht so verschieden abgefaßt sind, wie man annehmen sollte, führen wir die Bestimmungen über Chemie an: 1. Reglement für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts vom 12. Dezember 1866: „In der Chemie ist die Kenntniß dessen erforderlich, was zur Verständigung über die wichtigsten physikalischen und physiologischen Vorgänge unentbehrlich und in die neueren Lehrbücher der Physik und der chemischen Technologie aufgenommen ist, namentlich die Kenntniß von dem chemischen Prozeß, von den einfachen chemischen Stoffen, von den Verhältnissen und Verbindungsgesetzen derselben, von den in ihnen wirksamen Gegensätzen u. s. w. Im Experimentiren muß der Kandidat einige Fertigkeit erlangt haben.

Für den Unterricht in I ist außerdem die Kenntniß der chemischen Technologie, der wichtigsten Theile der organischen Chemie, Fertigkeit in der qualitativen und einige Uebung in der quantitativen Analyse, sowie der weiter unten näher bezeichnete Umfang der Kenntnisse in der Mineralogie erforderlich." 2. Reglement für die Abiturientenprüfung, vom 6. October 1859: „In der Chemie und Oryktognosie wird gefordert: eine auf Experimente gegründete Kenntniß der stöchiometrischen und Verwandtschaftsverhältnisse der gewöhnlichen unorganischen und der für die Ernährung, sowie für die Hauptgewerbe wichtigsten organischen Stoffe. Der Abiturient muß hierdurch und durch seine Kenntniß der einfachen Mineralien im Stande sein, nicht blos die zweckmäßigsten Methoden zur Darstellung der gebräuchlicheren rein chemischen Präparate zu beschreiben und zu benutzen, sondern auch über ihre physikalischen Kennzeichen und über ihre chemische Verwendung Rechenschaft zu geben. Sicherheit im Verständniß und Gebrauch der Terminologie ist dabei ein Haupterforderniß."

Wie manche Bestimmungen höchst weit und dehnbar gefaßt sind, so daß der Interpretation ein weiter Spielraum bleibt, möge die Bestimmung des Abiturienten-Reglements über Physik erläutern. „In der Prüfung muß der Abiturient diejenigen Begriffe und Sätze und ebenso α) in Betreff der Versuche die Methoden kennen, welche auf die Entwickelung der physikalischen Wissenschaft von wesentlichem Einfluß gewesen sind. Bei der auf Experimente gegründeten Kenntniß der Naturgesetze muß die Befähigung vorhanden sein, β) dieselben mathematisch zu entwickeln und zu begründen; die Schüler müssen eine Fertigkeit darin erworben haben, γ) das in der populären Sprache als Qualität Gefaßte durch Quantitäten auszudrücken. Im einzelnen ist das Ziel: Bekanntschaft mit den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung, der Lehre von der Wärme, der Elektricität, dem Magnetismus, vom Schall und vom Licht." In dem mit α) bebezeichneten Absatz könnte ein Lehrer die Berechtigung zu finden glauben, die Arbeiten von Gauß und Weber über den Magnetismus, die von Young, Fresnel u. a. über die Theorie des Lichtes und dergl. eingehend zu behandeln. ad β) die Naturgesetze mathematisch zu entwickeln, dürfte für manche Gebiete auch ganz undurchführbar erscheinen, z. B. könnte der Lehrer die Wellentheorie mathematisch behandeln und die Gesetze über Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Schalles, Schwingungen

der Saiten und Stäbe daraus ableiten 2c., Anforderungen, die sicher Schülern gegenüber nicht am Platze wären; von der Mißdeutung, die Satz β) in der Mechanik finden könnte, möge ganz abgesehen werden. Wohin könnte auch Satz γ) auf die Elektricität angewendet, führen! Das im einzelnen angegebene Ziel ist zu unbestimmt und wenn nicht eine maßvolle Behandlung des Lehrers Platz griffe und die Lehrbücher eine für die verwendbare Zeit angemessene Auswahl träfen, so wäre der physikalische Unterricht, allein auf das Reglement basirt, völliger Willkür und ungemessenem Belieben preisgegeben.*)

Wir verlassen die Frage, ob der Lehrplan der Realschulen zu Ueberbürdung der Schüler führe und die damit zusammenhängende über die Unbestimmtheit der Fassung der U.-P.-O. in manchen Stücken, und wenden uns zu einer Cardinalfrage: ist das Lateinische auf der Realschule zu verstärken? Als die U.-P.-O. erschien, waren die Realschulen sehr mannigfaltig organisirt, sie dienten mehr als heut dem unmittelbaren praktischen Bedürfniß, das Lateinische war fakultativ, aber durch die neue Ordnung wurde allen Schulen, die sie annahmen, eine feste Bahn vorgezeichnet. Inzwischen ist das Lateinische immer mehr Mittelpunkt des Unterrichts geworden, die Hervorkehrung der allgemeinen Bildung hat die praktischen Rücksichten mehr und mehr verdrängt und wenn schon 1859 die Erläuterungen zur U.-P.-O. betonen, daß der Name Realschule beibehalten worden sei, da er an die Entstehung der Schulen erinnere, ohne daß sie jedoch, bei ihrer im Laufe der Zeit wesentlich geänderten Bestimmung und Einrichtung, dem ursprünglichen Begriff desselben noch völlig entsprächen, so hat sich dieser Prozeß in den letzten 20 Jahren immer weiter entwickelt; insbesondere hat die Gewährung einzelner Universitätsberechtigungen hierauf Einfluß geübt. Bei der Frage nach der Stellung des Lateinischen im Unterrichtsplane wird daher die Bedeutung desselben für die allgemeine Bildung heut mehr ins Gewicht fallen als vor 20 Jahren und umsomehr als für rein technische Fächer die neuen Gewerbeschulen gegründet worden sind. Die Realschulen werden ihren Plan aufbauen müssen nach dem Satze der U.-P.-O.: „Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es wie das Gymnasium mit allge-

*) Für die Preußischen Realschulen fehlt ein Werk wie die vor Kurzem erschienenen „Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Oesterreich im Anschlusse an einen Normallehrplan." Wien 1879. K. K. Schulbücher-Verlag. 70 Kr.

meinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz sondern ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden und die Realschulen haben dabei allmählich eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien eingenommen." An diesem Satze halten wir fest und ihn zu verwirklichen haben die Schulen gestrebt, haben die Vertreter derselben nach Kräften sich angelegen sein lassen, so sehr auch unsere Gegner denselben ignoriren wollen und noch immer von der Aufgabe der Realschule reden, die dieselbe vor 30—40 Jahren verfolgte. Es ist gewiß ein wahres Wort, das der leider zu früh verstorbene Kreyssig aussprach: die Realschule und das Gymnasium gleichen in ihrer Entwickelung zwei mehr und mehr convergirenden Linien, das Gymnasium hat sich dem Einfluß der modernen Kulturelemente nicht entziehen können, und muß ihnen immer mehr Rechnung tragen, die Realschule hat vom entgegengesetzten Ende aus sich entwickelnd mehr und mehr die Bildungselemente des Alterthums in sich aufgenommen; doch aber ist die Zeit noch fern und zunächst noch nicht herbeizuwünschen, wo beide Richtungen in einem Punkte zusammentreffen.

Von mancher Seite hat man betont, die Erfahrung habe gelehrt, daß mit der in der U.-P.-O. gegebenen Stundenzahl im Lateinischen das nicht erreicht werde, was ein Aequivalent für die aufgewendete Zeit sei, daß das Lateinische nicht die sichere grammatische Grundlage gewähre, an die sich die neueren Sprachen, sowie das Deutsche anlehnen könnten, daß der Abiturient zu wenig die Sprache beherrsche, um die Forderungen betreffs des Lesens lateinischer Schriftsteller zu erfüllen. Einzelne Anstalten haben auch dem Latein über den Normalplan hinaus hier und da eine Stunde zugelegt. So sind wiederholt Realschulmänner aus inneren Gründen für Vermehrung des Latein aufgetreten. In neuerer Zeit sind noch mancherlei äußere Gründe für die Verstärkung geltend gemacht worden und vielleicht nicht ohne Grund. Universitätsprofessoren der neueren Sprachen wünschen tiefere Kenntnisse im Lateinischen bei ihren Hörern, namentlich

ist von den Medizinern oft ausgesprochen worden, daß das Lateinische der Realschule nicht ausreichend sei, um das Studium zu betreiben.

So wurde denn auch auf der Delegirten-Versammlung die Frage der Verstärkung des Lateinischen eingehend erörtert. Das höchst eingehende Referat des Direktor Kramer-Mühlheim sprach für Vermehrung des Lateinischen und ebenso hoben die Correferenten, besonders Direktor Francke-Celle die Nothwendigkeit eines verstärkten Unterrichts im Lateinischen hervor. Direktor Kramer brachte folgenden Lehrplan in Vorschlag:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summa der wöch. Stunden d. Faches
Religion . . .	3 $_3$ (3)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	19 $_{20}$ (20)
Deutsch . . .	4 $_4$ (2)	4 $_4$ (2)	3 $_2$ (2)	3 $_3$ (2)	3 $_3$ (2)	3 $_2$ (2)	3 $_2$ (2)	4 $_2$ (3)	4 $_3$ (3)	31 $_{29}$ (20)
Latein	8 $_8$ (10)	8 $_6$ (10)	8 $_6$ (10)	6 $_5$ (10)	6 $_5$ (10)	5 $_4$ (10)	5 $_4$ (10)	5 $_2$ (8)	5 $_3$ (8)	56 $_{44}$ (86)
Französisch . .		5 $_5$ (3)	5 $_5$ (2)	4 $_4$ (2)	4 $_4$ (2)	4 $_4$ (2)	4 $_4$ (2)	4 $_4$ (2)	4 $_4$ (2)	34 $_{34}$ (17)
Englisch (resp. Griechisch) . .			(6)	4 $_4$ (6)	4 $_4$ (6)	4 $_2$ (6)	4 $_2$ (6)	3 $_3$ (6)	3 $_3$ (6)	22 $_{20}$ (42)
Geogr. u. Gesch.	3 $_3$ (2)	3 $_2$ (2)	4 $_4$ (3)	4 $_4$ (3)	4 $_4$ (3)	3 $_3$ (3)	3 $_2$ (3)	3 $_2$ (3)	3 $_3$ (2)	30 $_{30}$ (25)
Naturbeschr. . .	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$	$_2$			12 $_{14}$ (8 od. 4)
Physik						2 $_2$ (1)	2 $_2$ (1)	3 $_2$ (2)	3 $_2$ (2)	10 $_{10}$ (5)
Chemie						$_2$	2 $_2$	3 $_3$	3 $_3$	8 (10)
Math. u. Rechnen	5 $_5$ (4)	4 $_4$ (3)	6 $_6$ (3)	5 $_6$ (3)	5 $_6$ (3)	5 $_5$ (4)	5 $_5$ (4)	5 $_5$ (4)	5 $_5$ (4)	45 $_{47}$ (32)
Schreiben . . .	3 $_3$ (3)	2 $_2$ (3)	$_2$							
Zeichnen . . .	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$ (2)	2 $_2$	2 $_2$	2 $_2$	2 $_2$	2 $_3$	2 $_3$	18 $_{20}$ (6)
Summa . .	30 $_{30}$ (28)	32 $_{31}$ (30)	32 $_{32}$ (30)	32 $_{32}$ (30)	32 $_{32}$ (30)	32 $_{32}$ (30)	32 $_{32}$ (30)	34 $_{32}$ (30)	34 $_{32}$ (30)	290 $_{285}$ (268)

Die kleinen Ziffern bezeichnen die bisherige Stundenzahl, die eingeklammerten die des Gymnasiums.

Der Vortragende führte aus, daß bei dieser Vermehrung der Stunden für Latein von 44 auf 56 wöchentliche Stunden d. h. um mehr als 25 % die Möglichkeit gegeben sei, auf der Realschule, was die Lectüre anlange, ziemlich dasselbe zu leisten, wie das Gymnasium, und auch auf den unteren Stufen in der Elementargrammatik ausreichende Sicherheit zu erzielen; es werde so ein Mittelpunkt gewonnen, um den sich die anderen Fächer namentlich Deutsch, Französisch, Englisch gruppiren könnten, der ganze Bau der Schule erhalte einen festeren Grundpfeiler. Da auch in den anderen Sprachen gegen den bisherigen Plan nicht weniger, theilweise mehr Stunden angesetzt seien, so werde diese neue Realschule mit 143 sprachlichen Stunden gegenüber den 165 des Gymnasiums nahezu dieselbe sprachliche Durchbildung der Schüler erreichen wie dieses. Entzogen werde den anderen Fächern wenig, eine kleine Verminderung erfahre die Mathematik in III und die Naturwissenschaft in II. Der Haupteinwand, der gegen den Plan vorgebracht wurde, betraf die zu große Stundenzahl von 34 in I. Bringe man noch Turnen, Gesang, vielleicht privatim Musik hinzu, so gebe dies eine Ueberlastung der Schüler, die pädagogisch nicht gerechtfertigt werden könne. Für die Herabsetzung jener Ziffer auf die normale von 32 wurden verschiedene Vorschläge gemacht und zunächst die Erhöhung der Stunden für Deutsch als entbehrlich bezeichnet. Daß bei dem Zulegen einer Stunde hier, einer dort und dem Streichen da eine Einigkeit zu erlangen sei, war natürlich unmöglich, und so fand demnach keine Abstimmung statt. Grundsätzliche Bedenken fand der Plan insofern, als einmal die Vermehrung des Latein namentlich in diesem Umfange die Grundlage der Schule gefährden könne. Durch Hinzutreten von mehr altphilologischen Lehrern werde das von ihnen vertretene Element überwiegen und der Schwerpunkt der Schule mehr und mehr nach dem Gymnasium verschoben; es sei zu fürchten, daß dieser Einfluß zur Umwandlung mancher Anstalt in ein Gymnasium führen könne. Auch sei es natürlich, daß dann künftig die Realschuldirectoren in größerer Zahl aus Altphilologen gewählt würden und das sei kein Gewinn für die Realschule. Von anderer Seite beklagte man die Schädigung, welche die Naturwissenschaften erfahren müßten durch solche Vermehrung des Lateinischen. Grade das intensive Betreiben der Naturwissenschaft habe der Realschule viele Freunde erworben und die veränderte Stellung im Allgemeinen werde manche Anhänger der Realschule stutzig machen.

Immerhin ist die Zahl der Freunde der Realschule, welche eine Vermehrung des Lateinischen mit Freude begrüßen würden, eine recht beträchtliche und soweit ich die Stimmung zu beurtheilen vermag, würde grade in den östlichen Provinzen eine überwiegende Majorität sich dafür erklären. Wenn es sich bestätigt, daß das Ministerium das Latein ziemlich in der oben angegebenen Weise verstärkt, so darf es bei einem namhaften Theil der Realschulmänner auf Beifall rechnen; doch würde, wie das Gerücht geht, dafür das Zeichnen in I fakultativ gemacht, so würde ich wenigstens, und gewiß viele andere, das tief beklagen. Opfer werden freilich die einzelnen Fächer bringen müssen, doch möchten diese nicht zu groß sein!

Ich kann diese Besprechung der gegen die bisherige U.-P.-O. gerichteten Einwände nicht abbrechen, ohne einer neueren Kundgebung des Gymnasialdirector Jäger im Aprilheft der Zeitschrift für das Gymnasialwesen zu gedenken, worin derselbe zunächst für Gleichheit des Lehrplans beider Anstalten in VI und V plädirt. Die Schärfe, mit welcher der berühmte Pädagoge den Unterrichtsplan in der V der Realschule geißelt, scheint doch etwas zu weit zu gehen; wenn er für eine Verschmelzung beider Pläne ist, so hätte er wohl auch dem Gymnasium dieser Einheit zu Liebe ein Opfer auferlegen können, während er verlangt, daß die Realschule den Plan des Gymnasiums einfach annehme. Jäger sagt, es sei ein Unding in V auf das noch viel zu wenig fest begründete Latein des Realschülers das Französische folgen zu lassen; das bewirke nur Verwirrung und Unsicherheit. Daß aber das Gymnasium dem Schüler in drei aufeinanderfolgenden Jahren drei fremde Sprachen aufbürdet, erwähnt er nicht. Allerdings scheint er dafür zu sein, daß das Französische in V ausfalle und auf der Realschule erst in Quarta beginne. Man muß daraus schließen, daß er es auf dem Gymnasium erst in Tertia ansetzen will. Wäre es da nicht viel näher liegend, wenn um der Einheit willen, die dann sich wenigstens nahezu auf die drei unteren Klassen erstreckte, das Gymnasium das Griechische erst in Tertia begönne? Der Uebergang aus Realschule V nach Gymnasium V ist wohl auch jetzt schon oft genug vollzogen worden ohne zu große Schädigung, aber sehr viel schwerwiegender wäre der Gewinn, wenn die drei unteren Klassen fast ganz übereinstimmten. Das Gymnasium kann ebenso gut vielleicht mit geringen Aenderungen für die drei unteren Klassen den Kramer'schen Plan acceptiren. Der Vorschlag des Director Jäger muß umsomehr

überraschen, als er die Berechtigung der Realschule auf die praktischen Berufsarten mit Ausschluß der Universität beschränkt wissen will. Herr Jäger geht, veranlaßt durch die Bestrebungen der Freunde der Realschule nach Erweiterung der Berechtigungen, soweit, mit einer Agitation der Gymnasialmänner gegen die Realschulen zu drohen, um die Gegner der Realschule I. O. unter dem Banner zu sammeln: die Universität allein für das Gymnasium, der Realschule die praktischen Fächer. Die Existenz einer Realschulfrage will er nur soweit gelten lassen, als die Frage nach der besten Vorbildung der jungen Leute, die von vornherein nicht für Universitätsstudien bestimmt sind, noch nicht gelöst sei. Wenn er von allerlei dunklen Gerüchten spricht, die über die Realschulen umlaufen, so meint er damit offenbar die beabsichtigte Vermehrung des Lateinischen, die ihm und den Gymnasialfreunden reinsten Wassers jedenfalls sehr unbequem sein würde; denn die Berechtigung zum Studium der Medizin würde sich dann auf die Dauer nicht verweigern lassen; daß die Berechtigung das Monopol des Gymnasiums aufs tiefste erschüttern würde, verhehlt er sich nicht, und die Hoffnung, der Realschule auch die seit 10 Jahren ihr zustehenden Berechtigungen wieder zu entreißen, dürften nach Vermehrung des Lateinischen dauernd vernichtet sein. Daß die Realschulen so vor einem Wendepunkt stehen, der für ihre Zukunft höchst bedeutungsvoll werden muß, liegt auf der Hand. Wird das Latein vermehrt, so ist ihre Stellung neben dem Gymnasium eine wesentlich günstigere und mag ihnen auch das Studium der Medizin noch nicht eröffnet werden, so dürfte es dann auf die Dauer doch unmöglich sein, es zu verweigern.

Wir wollen aber das Schiboleth unserer Gegner: das Gymnasium weist über sich hinaus, ist die Vorschule für die Universität, die Realschule soll praktischen Bedürfnissen Rechnung tragen, das in neuerer Zeit wieder öfter hörbar wird, ein wenig beleuchten, freilich mit äußerster Beschränkung, denn es ist ermüdend, immer und immer wieder auf dasselbe zurückkommen zu müssen. Da das Gymnasium nur von 1834 bis 1870 im Alleinbesitz des Schlüssels zur Universität war, so ist der Anspruch schon historisch nicht begründet. Geeignete Vorbereitung zu einem Universitätsstudium ist schon längst dies nicht mehr für ein anderes. Der enge Zusammenhang zwischen Gymnasialstudium und Universitätsstudium existirt nur für alte Philologie, Theologie, allenfalls Geschichte und Mathematik. Der Gegensatz

zwischen Gymnasium und Studium der Medizin oder Jurisprudenz ist nicht minder groß, als zwischen dem Gymnasium und Bauakademie oder Forstfach. Der alte Begriff Universitas litterarum ist seit lange kein einheitlicher, sondern nur noch rein äußerlicher. Wegen des Ueberwiegens der Brotstudien und der Steigerung aller Anforderungen sucht jeder Student auf dem nächsten Wege an sein Ziel zu gelangen; ein gegenseitiges Ergänzen der Studien, ein Bewußtsein eines einheitlichen Körpers ist nicht mehr oder nur bei ganz vereinzelten Ausnahmen noch vorhanden. Die Einheit der Bildung aller höheren Klassen ist schon wegen der Organisation der Kadettenhäuser nicht mehr möglich. Die technischen Hochschulen sind allmählich zu den Universitäten in eine coordinirte Stellung getreten; die Universität hat andererseits, da die alte Organisation nicht ausreichte, verschiedene Anhängsel erhalten in pharmaceutischen und landwirthschaftlichen Instituten, die ebenfalls zu der alten Universität nicht passen. Der steigende Umfang der Fakultätsstudien macht eine einheitliche gleichmäßig gute Vorbildung auf dem Gymnasium unmöglich. Wenn das Gymnasium ausschließlich der Universität Zöglinge bilden könnte, müßte es, da es nach Angabe seiner Anhänger eine nicht abgeschlossene Bildung giebt, alle die Schüler abstoßen, die nicht zur Universität übergehen; es müßten ihm die übrigen Berechtigungen entzogen werden; das will aber niemand und doch haben alle die Abiturienten, die nicht zur Universität gehen, eine nicht für sie passende Vorbildung erhalten. Die Zahl dieser ist aber größer als die von den Realschulen zur Universität gehenden. Im Jahre 1879 haben 371 maturi der Gymnasien sich nicht Universitätsstudien zugewandt, und 333 maturi der Realschulen gingen auf die Universität, also müßten nach dem Urtheil der Vertheidiger des Monopols der Gymnasien diese eine größere Zahl unzweckmäßig vorbereiteter Schüler entlassen, als die Realschule — ganz abgesehen von den nicht zum Abiturientenexamen kommenden. Eine Scheidung der Schulen ist überhaupt nicht möglich und wenn keine Einheitsschule für alle auf Bildung Anspruch Machenden möglich ist, so muß Theilung auf dem Prinzip der Gleichheit eintreten. Jetzt existirt eine Billigkeit in den Berechtigungen nicht. Daher hängen sich so Viele an das Gymnasium, denen weniger an der alten Bildung als am Monopol liegt. Nicht nur Mediziner, Architekten, auch Apotheker u. dgl. Stände wollen jetzt allein das Gymnasium besuchen. Das Errichten von Mittelschulen, Gewerbeschulen 2c. erfüllt seinen Zweck, das Gymnasium von denen zu befreien,

die nicht Universitätsstudien machen wollen, nicht, so lange das Gymnasium als die vornehmste Anstalt gilt. Jede höhere Lehranstalt soll eine Vorbildung geben, die in sich einen gewissen Abschluß hat und befähigt, sehr heterogene Lebensberufsarten zu verfolgen. Daß das Gymnasium diese Arbeit nicht mehr allein bewältigen kann, lehrt die Erfahrung. Die fortdauernde Abnahme der Zahl der Aerzte und die geplante Verlängerung der Studienzeit für die Mediziner beweist dies. Beides würde wahrscheinlich eine Aenderung erfahren, wenn den Realschulen der Zutritt zur Medizin gestattet würde. Daß aber die Mediziner eine Schule, die eine niedrigere zu sein scheint, verschmähen, sollte beweisen, daß die Stellung der Realschule eine nicht angemessene ist. Mehrbelastung der Gymnasien, um allen Ansprüchen zu genügen, ist aber nicht möglich, wenn nicht unheilvolle Ueberbürdung eintreten soll*). Gleichstellung beider Anstalten hilft über alle Schwierigkeiten hinweg. Mögen die Fakultäten darüber wachen, daß nur allseitig genügend vorbereitete Candidaten die Staatsprüfungen bestehen.

Was auch die nächste Zeit über die Realschulen entscheiden möge, wir hoffen doch, daß ihnen die Zukunft gehört, nicht als Sieg des Amerikanismus, sondern als Anerkennung der in den neueren Fächern in Verein mit der Antike liegenden Bildungselemente. Immerhin wird die bisherige U.-P.-O., mag sie modificirt werden oder nicht, ihre hohe Bedeutung in der Geschichte des preußischen Schulwesens behalten. Ihrem Schöpfer, Geh.-R. Wiese, aber bleibt der Dank aller Realschulfreunde ungeschwächt erhalten, auch wenn die Zeit Wandelungen an seinem Werke herbeiführt.

Rawitsch. Beyer, Oberlehrer an der Realschule.

---

*) Allen denjenigen, welche die Reform des Gymnasiums in dem Sinne für möglich halten, wie es der Kommission zur Vorberathung der ärztlichen Prüfungsordnung vom juristischen Vertreter des Kultusministeriums in sichere Aussicht gestellt worden ist, sei der oben erwähnte Lehrplan der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamb..rg (Jahresbericht der Anstalt für 1879—1880 S. 22), der jene Reform wirklich ausführt, zur genauen Ansicht dringend empfohlen.

Ueber die auf den Gymnasien dem Unterricht in den alten Sprachen zu widmenden Lehrstunden.

(Ein von einem höheren Verwaltungsbeamten im Jahre 1840 an den Minister von Altenstein erstattetes Gutachten.)

Eine gutachtliche Aeußerung über nebenbemerkten Gegenstand, zu welcher Ew. Excellenz in dem verehrten Schreiben vom 15. Januar erhalten den 29. Februar d. J. mich aufforderten, muß mir um so schwieriger erscheinen, als die hochgeneigte Mittheilung nur als eine vertrauliche betrachtet werden darf, die Benutzung fremder Hülfe, die Berathung mit sachkundigen Männern, also ausgeschlossen ist. Zwar bezeichnen Ew. Excellenz ausdrücklich den Standpunkt eines erfahrenen einsichtsvollen Geschäftsmannes als denjenigen, aus welchem ein unbefangenes Urtheil in der Sache gewünscht werde. Allein, um sich selbst zu einem solchen Urtheile fähig und durch hochdero ehrendes Vertrauen berechtigt halten zu dürfen, scheint doch unerläßlich, daß man in seinen Studien, in seiner vieljährigen amtlichen Laufbahn Beruf gefunden habe, den zu beurtheilenden Gegenstand vollständig kennen zu lernen. Ist man auch nicht Schulmann, nicht Philolog, nicht Gelehrter von Profession, so darf einem doch die Methode, der Betrieb des Unterrichts in den höheren Gymnasialklassen nicht fremd sein, man muß ein gewisses Maaß von Erfahrung, von Anschauung, von Kenntniß der Einzelheiten sich angeeignet haben. Leider muß ich bekennen, daß diese nothwendigen Voraussetzungen bei mir nicht zutreffen. Zur näheren Erläuterung kann ich nicht umhin, einiges über den Gang meiner eigenen Ausbildung beizubringen.

Meine Gymnasialzeit in Meiningen, meinem Geburtslande, fiel in die Periode, wo, wie in der politischen Welt, so auch in den Wissenschaften, namentlich in der erfolgreichen Einwirkung derselben aufs politische Leben, auch im Schulwesen eine mächtige Bewegung wahrzunehmen war. Auf den Universitäten war ein gründlicheres, lebendigeres Studium der Alten rege geworden, besondere Seminarien bildeten Philologen, welche sich ausschließlich dem Unterrichte auf Gymnasien widmeten, bis dahin waren diese Stellen nur als mühselige Uebergänge zumeist auf noch kärglich besoldete Pfarrämter betrachtet worden. Ein Schüler Heyne's, dann auf der Klosterschule zu Ilfeld Nachfolger F. A. Wolfs, wurde Director des Gymnasiums, ihm auch bald noch ein hallischer Philolog als Rector beigeordnet Der gründ-

lich gelehrte Direktor hatte jedoch Kästner und Lichtenberg mit nicht minderem Eifer als Heyne gehört und wenn ich in dem Unterricht der Mathematik seine volle Zufriedenheit mir erwarb, so kann ich dies nicht in gleichem Maße von den alten Sprachen rühmen. Naturwissenschaftliche Bestrebungen, praktische Uebungen in Gärtnerei, Land-, Forstwirthschaft zogen mich mannigfach ab von den strengen philologischen Studien. In Jena entschied ich mich für die Jurisprudenz, für welche mich erst Feuerbach, dann dessen Nachfolger Thibaut gewann, obwohl in dem vertrauten Umgange mit vielen trefflichen Jünglingen, welche weniger durch ihre Fakultätsstudien als durch den seltenen Verein der ausgezeichnetsten Geister, wie Fichte und Schelling, die Gebrüder Schlegel u. s. w. nach Jena gezogen wurden, Antrieb genug lag, nicht alle Zeit und Kräfte dem sogenannten Brodstudium zu weihen. In eben diesem Kreise wurde das Verlangen in mir rege, eine Laufbahn in einem größeren Staate zu versuchen, und ich begab mich im 21. Jahre, unmittelbar von der Universität aus nach Berlin. Für den Sohn eines armen Landpredigers, welcher im 6. Jahre den Vater, im 11. die Mutter schon verloren hatte, war das Unternehmen schwierig und nur auf ungewöhnlichen Wegen ausführbar. Ich übernahm Anfangs eine Hauslehrerstelle, hielt dann als Kammer-Referendarius meinen Collegen mathematische Vorlesungen, arbeitete bei einem meiner Freunde, welcher eine ansehnliche Praxis als Justizcommissar hatte, prozessualische Deduktionen aus und verwendete noch manche Stunde auf literarische Beschäftigungen, Uebersetzungen aus dem Englischen und Italienischen. Erst mit der Verlegung des Collegiums, bei welchem ich in den Staatsdienst eingetreten war, von Berlin nach Potsdam, wurde es mir möglich, meinen stets im Auge behaltenen Zweck zu erreichen, mich aus allen Kräften dem Verwaltungsfache zu widmen. Die Unterbrechung der Feldzüge 1813 und 1814 abgerechnet, in welchen ich als Landwehrhauptmann diente, habe ich stets meinen Beruf thätig und eifrig zu erfüllen mich bemüht. Indeß hat mich eben dieser amtliche Beruf nur selten und vorübergehend mit dem höheren Schulwesen in Berührung gebracht. In den Jahren 1816 bis 1819 wurde mir in Münster von dem Herrn Ober-Präsidenten in Abwesenheitsfällen die Direktion des Consistoriums und des Provinzial-Schulcollegiums anvertraut, und im Jahre 1825 hatte ich die Ehre, als Vice-Präsident der gleichen Behörde in der Provinz Brandenburg ganz zum Ressort von Ew. Excellenz hohen Ministerium, jedoch nur

für wenige Monate, zu gehören. Wenn aber diese kurzen Erfahrungen vielleicht auch nicht fruchtlos an mir vorübergegangen sind, so habe ich mir durch dieselben doch ebenso wenig eine umfassende und gründliche Kenntniß des innern Betriebes und der gesammten Leistung unserer Gymnasien erwerben können, als ich mich etwa deshalb unter die Philologen oder die Gelehrten rechnen darf, weil es zu den glücklichen Fügungen meines Schicksals gehört, mit Männern, wie Voß, Buttmann und Wolff lehrreichen Umgang gepflogen zu haben, oder von dem Jünglingsalter an manche zu meinen vertrautesten Freunden zu rechnen, welche einen ehrenvollen Platz unter den Gelehrten einnehmen. Bedeutender möchte für mich gewesen sein die freilich durch die täglich drängenden Amtsgeschäfte sehr gestörte Beobachtung meiner eigenen 4 Söhne, von welchen ich den ältesten wegen seiner Neigung zum Kaufmannsstande vom Friedrich-Wilhelms-Gymnasium auf das cölnische Realgymnasium brachte, 2 auf jenem Gymnasium ihren Cursus vollenden ließ, der jüngste aber auf hiesigem Gymnasium sich der Zufriedenheit seiner Lehrer erfreut.

Ew. Excellenz werden mir verzeihen, mich so ausführlich über meine persönlichen Verhältnisse hier verbreitet zu haben. Der Verlauf der bisherigen Erörterungen der vorliegenden Angelegenheit hat aber erwiesen, daß die Schätzung des Urtheils über diese Angelegenheit absonderlich ermessen werden soll nach der Bahn, welche der Beurtheiler zurückgelegt hat, nach der Schule des Lebens, welche er durchlaufen und nach dem Standpunkte, auf welchen er dadurch in der Staatsgesellschaft gelangt ist. Da nun Ew. Excellenz eben in dieser Beziehung meine Ansicht, in sofern ich eine solche aufgefaßt habe, über die vorliegende Frage zu vernehmen begehren, so halte ich mich verpflichtet, jedes eigene Bedenken über meine Urtheilsfähigkeit zu beseitigen und dem höheren ehrenvollen Befehle gemäß rein als praktischer Geschäftsmann von dem zuvor angedeuteten Standpunkte aus meine Meinung unverhohlen auszusprechen. Daß ich hierbei nicht auf die Einzelheiten des Unterrichts auf den Gymnasien einzugehen im Stande bin, folgt schon aus oben Gesagtem.

Wenn mir für die einheimischen Gymnasien die nöthige Kenntniß und Erfahrung mangelt, wie vielmehr für auswärtige Lehranstalten. Ueber diese genügende Auskunft durch mir wohl befreundete sachkundige Männer einzuziehen, würde längere Zeit und einen größeren Schriftwechsel erheischen, als mit der von Ew. Excellenz gewünschten Be-

schleunigung meiner Aeußerung und mit dem ununterbrochenen Andrang meiner Dienstgeschäfte zu vereinbaren ist.

Endlich muß ich auch zu meiner Entschuldigung des sehr erheblichen Umstandes gedenken, daß es mir hier gänzlich an Umgang von erleuchteten Männern fehlt, mit welchen ich ein Thema dieser Art vielseitig besprechen, mich durch ihre etwa abweichenden Ansichten belehren und mich über meine eigenen Vorstellungen dadurch um so gründlicher mit mir selbst verständigen könnte. — Jedes Volk, jedes Zeitalter hat einen eigenthümlichen Charakter und der Einzelne vermag diesen Charakter nicht von sich abzustreifen, muß sich demselben fügen und in demselben bewegen, wenn er mit Erfolg im Leben wirken, ein edles Ziel erreichen, den Ansprüchen seiner Zeitgenossen genügen will. Die inneren Gesetze des Lebens, psychische, wie physische, sind zwar unveränderlich, geben sich als schlechthin nothwendig kund, aber die Formen des Daseins, die Mittel und Werkzeuge des Handelns, der Ausdruck des Gedankens, der Bewegungen und Schöpfungen der Seele sind einem steten Wechsel unterworfen, einer unendlichen Entwickelung fähig, folglich ihrer Natur nach wandelbar. Die Homerischen Heroen sammt ihren menschlichen Göttern werden durch dieselben Empfindungen zu kühnen Unternehmungen und edlen Thaten getrieben, durch dieselben Leidenschaften zu Freveln verleitet, wie die Helden des Shakespeare, und dieselbe Macht des Schicksals waltet über beiden; aber Heinrich V. führt keinen Schild des Achilles und seine englischen Schaaren kämpften mit anderen Waffen in anderer Schlachtordnung mit den Franzosen, als die Griechen mit den Trojanern. Noch schärfer fällt der Wechsel der Zeiten in die Augen, wenn wir die in Aulis gesammelte Flotte mit derjenigen vergleichen wollten, welche vor 10 Jahren von Frankreich entsandt wurde, um an Afrika die Europa zugefügte Schmach zu rächen. Die inneren, die geistigen Motive beider Kriegszüge sind sich aber gleich und der neuere mag der Nachwelt dereinst einen nicht minder würdigen Stoff zu einem Heldengedicht liefern. Dieselbe Liebe zum Vaterlande, derselbe Stolz, welche unsere Altvorderen begeisterten, die Römer aus ihren Gauen zu schlagen, erfüllte auch uns in der neuesten Zeit mit dem Muthe und der Kraft, das fremde Joch abzuschütteln. Aber wenn wir die gegen unsere westlichen Feinde am Rhein erbauten Schutzwehren betrachten, so findet sich keine Aehnlichkeit mit den auf den benachbarten Felsenspitzen verwitternden Burgen, in welchen die tapferen Ritter des Mittelalters hausten und Sicherheit gegen fremde

Gewalt fanden. Das Irrewerden an Vergangenheit und Gegenwart, das Mißverstehen der Unwandelbarkeit einer edlen heldenmüthigen Gesinnung in dem ununterbrochenen Wechsel der äußeren Verhältnisse, nach welchen sich jene Gesinnungsweise bequemen muß, um in Handlung überzugehen, sich durch Thaten bewähren zu können, hat einen Dichter, welcher den größten des Alterthums, wie seinem Zeitgenossen Shakespeare an die Seite gesetzt zu werden pflegt, den Stoff zu einem unsterblichen Werke gegeben, und ich kann nicht bergen, daß mich schon auf der Universität die Kämpfe der Doktoranden und ihrer Opponenten mit ihren mühsam eingeübten, ängstlich und stotternd vorgebrachten Redensarten oft unwillkürlich an die Abenteuer des Ritters von der traurigen Gestalt erinnert haben.

Hugo Grotius schöpfte seine Kenntniß, seine Bildung aus dem Studium der Alten, und das Werkzeug, womit er sich den Ruhm eines der größten Gelehrten und Staatsmänner seines Jahrhunderts erwarb, war und konnte zu seiner Zeit nur sein die vollendete Handhabung der lateinischen Sprache in Rede und Schrift.

Wäre es erlaubt, einen ausgezeichneten Mann des Vaterlandes aus unseren Tagen mit jenem zu vergleichen, so dürfte es vor Allen Wilhelm von Humboldt sein. In der Heimath, wie in London, Paris und Rom hat er die wichtigsten Staatsgeschäfte rühmlich geleitet und daneben sich für die Wissenschaften unvergängliche Verdienste erworben, hauptsächlich als Sprachkundiger darf er ohne Bedenken neben Hugo Grotius, ja wohl weit über diesen gestellt werden, aber es ist nicht bekannt, vielmehr sehr zu bezweifeln, daß er sich im Lateinischen mündlich oder schriftlich fließend auszudrücken verstanden habe. Warum scheute er wohl Zeit und Mühe, sich diese von vielen Schulmännern und Gelehrten so hoch angeschlagene Fertigkeit anzueignen? Er hatte seine reichen Geisteskräfte anderen Aufgaben zuzuwenden, deren Lösung ihm dringend, zeitgemäß erschien. Die Mißachtung und Anfeindung des Studiums der Alten in unserer Zeit ist verwandt mit dem blinden thörichten Beginnen einer politischen Partei, welche das Alte, seiner Natur nach als solches, unbekümmert was darin ewig und nothwendig, oder vergänglich, in der Entwickelung der Völker wechselnd ist, im Dünkel moderner Weisheit, in der Gier nach augenblicklichem Erwerb und Genuß, nach unmöglicher Vervollkommnung irdischer Zustände, verwirft, und mit der Wurzel ausrotten will. Dagegen ähnelt das pedantische Streben, durch lateinische Schreib- und Redeübungen das

klassische Alterthum wieder ins Leben rufen zu wollen, dem Wahne einer entgegengesetzten Partei, welche durch Herstellung todter Formen die Vergangenheit aus ihrem Grabe heraufschwören, den Lauf der Zeit nicht blos schlechthin hemmen, sondern sogar rückwärts leiten möchte. Medium tenuere beati; wie in allen menschlichen Verhältnissen, so giebt es auch hier eine rechte Mitte, die nicht im Schwanken zwischen schwebenden Extremen, sondern in dem klaren Bewußtsein besteht, daß Bewegung und Hemmung die inneren Bedingungen jedes Lebensprozesses sind, und daß die Erkenntniß und gerechte Würdigung der einander entgegengesetzten Richtungen allein zu gesunder Entwickelung des Lebens führen. In welchem Theile unserer Staatsverwaltung hätte sich diese Wahrheit lehr- und erfolgreicher bethätigt, als in dem Schul- und Unterrichtswesen, dessen Leitung durch eine glückliche Schickung eine lange Reihe von Jahren derselben Hand anvertraut blieb. Mit Weisheit, Ruhe und Festigkeit die sich vielfach widerstrebenden Forderungen der Menge prüfend, dem wahren Bedürfnisse der Zeit sorgsam genügend, wozu eben das vorliegende Circular vom 24. Oktober 1837 mit den darauf bezüglichen früheren und späteren Verhandlungen den redendsten Beweis liefert, hat Ew. Excellenz Ministerium Preußen den schönen Ruhm erworben, in seinen Schuleinrichtungen und Lehranstalten Europa zum Vorbilde zu dienen. Aber das Geheimniß dieses Ruhmes liegt in der Erkenntniß und Pflege des Nothwendigbeständigen, Unwandelbaren in der Bildung des Menschen und der billigen Würdigung des im Laufe der Zeit veränderlichen Bedürfnisses.

Seit zwei Jahrtausenden werden die Griechen in Kunst und Wissenschaft, in dem vollendeten Bau und Reichthum ihrer Sprache, in den darin hinterlassenen Werken von den abendländischen Völkern als Meister und Lehrer anerkannt. Was auch ältere Völker durch Erfindung und Ueberlieferung dazu beigetragen haben, so erlangten die Griechen die Höhe ihrer Bildung doch wesentlich durch die freie Entwickelung ihrer eigenen Natur, und sie bedurften dazu keiner fremden, weder alten noch neuen Sprache. Will man daraus den Schluß ziehen, daß wir, um das Ziel unseres volksthümlichen Lebens würdig zu erstreben, bei der unendlichen Fülle und Bildsamkeit unserer Sprache ebenfalls andere, wenigstens todte Sprachen nicht zu erlernen brauchen, so hieße dieses nichts, als durch einen Scheingrund den Undank der Kinder gegen ihre Eltern, die Verachtung ihrer Lehrer vertheidigen zu

wollen. Schon die Römer lernten Griechisch, und nachdem sie griechische Bildung in sich aufgenommen hatten, wurden sie in ihrem politischen Untergange die Vermittler zwischen alter Cultur und den jugendlich kräftigen nordischen Völkern. Obwohl schon damals, wie in dem auf unsere Zeit überkommenen Nachlasse, die Werke der Griechen aus ihrer blühenden Periode die der Römer quantitativ und noch mehr qualitativ weit übertrafen, so verhinderte dies Verhältniß doch nicht, daß die römische Sprache für den lebendigen Gebrauch über die griechische den Sieg davon trug. Dieser Sieg war schon vorbereitet durch die politische Herrschaft des Römischen Volkes und die Ausdehnung derselben über das westliche Europa; er wurde aber noch mehr vollendet und gesichert durch die in Rom neu begründete und durch die ganze Christenheit waltende Herrschaft der Kirche, welche sich ganz naturgemäß des von den weltlichen Machthabern überlieferten gebildeten Organs bediente, um sich durch Europa verständlich zu machen in der babylonischen Verwirrung gährender, noch nicht durch Schriftgebrauch geregelter Sprachen der vielen unter einander gemischten Volksstämme. So entsprang aus der alten Doppelherrschaft Roms, aus der Gewalt des Schwertes, dann des Glaubens, der allgemeine Gebrauch der Lateinischen Sprache, nicht aber aus der Anerkennung der Vortrefflichkeit der Römischen Classiker. Die Mönche predigten Gothen und Longobarden Latein, wie sie es noch heute plärren, ohne ein klassisches Werk der Alten in dieser, noch weniger in Griechischer Sprache lesen zu können, oder lesen zu wollen, sie verbündeten sich vielmehr in finsterem Wahn mit den rohen Barbaren, die aus dem Alterthum erhaltenen Reste der Kunst und Wissenschaft, die Erfindungen des Heidenthums, zu verdammen und auszurotten.

„Vicarii Petri et eius discipuli nolunt habere magistrum Platonem, neque Virgilium, neque Terentium, neque ceteros pecudes philosophorum" schreibt der Abt und päpstliche Legat Leo gegen das Jahr 1000. Wie aber die Völker, allmählig gezähmt durch die Macht des Christenthums und die Gewalt der Päpste, zu einiger Ruhe kamen, machten sich die edleren Triebe des Menschen wieder geltend, das Bedürfniß geistiger Bildung erwachte, Künste und Wissenschaften blühten wieder empor. Von wo anders hätte dieser Impuls ausgehen können, als von Italien, welches den reichsten Nachlaß der untergegangenen gebildeten Welt in sich herbergte und zugleich die zeitige geistige Herrschaft über das Abendland ausübte. Bologna war die erste hohe Schule,

wo Römisches Recht gelehrt, von wo Römische Gesetze in der Ursprache durch ganz Europa verbreitet, Staatsmänner und Gelehrte von allen Nationen gebildet wurden; sie wurde das Muster aller ferner errichteten Universitäten. Eine gemeinsame gebildete Sprache war unentbehrlich, nicht nur für diese höheren Schulen, sondern auch für die geringeren vorbereitenden Lehranstalten. Die letzten waren in den Händen der Geistlichkeit, welche von Rom aus in Lateinischer Schrift und Rede erzogen und gelenkt wurde. Was also lag näher und war unvermeidlicher, als daß die Sprache der Kirche, die Sprache der Römischen Gesetze, auch die der Gelehrten, der Staatsmänner, ja der gebildeten Welt wurde?

Unmittelbar hat sonach das Latein-Reden und -Schreiben mit dem Studium der Römischen oder gar Griechischen Klassiker keinen Zusammenhang, vielmehr möchte sich mit dem Wiedererwachen dieses Studiums in Italien eine reagirende Wirkung auf den Gebrauch der todten Sprache nachweisen lassen. Jenes Erwachen wird in das 13. und 14. Jahrhundert gesetzt, als selbst Bologna schon 200 Jahre und darüber bestanden hatte. Vom göttlichen Geist der Alten angehaucht, erhoben sich Dante, Petrarca, gossen ihre unsterblichen Gedichte in die Form der Volkssprache, und Boccaccio wurde der Schöpfer der modernen Prosa. Um einen gleichmäßigen Einfluß auf die übrigen Romanischen Sprachen, namentlich auf die Provenzalischen Dichter nachzuweisen, fehlt mir die gelehrte Kenntniß. Mögen aber diese gleich den deutschen alten Sängern, auch unabhängiger von Griechischen und Römischen Mustern ihre Werke vollendet haben, sie sind in der vorliegenden Betrachtung minder betheiligt, da ihre Zeit keinen Abschnitt bildet in der Verdrängung der lateinischen Sprache aus den kirchlichen, wissenschaftlichen und politischen Verhandlungen der Nationen. Vielmehr tritt erst mit der Reformation ein solcher Abschnitt ein. Diese großartigste geistige Bewegung der neueren Zeit, aus welcher Europa ein neues Leben schöpfte, eine neue Gestalt erhielt, war selbst Folge der weiteren Verbreitung und tieferen Wirkung des Studiums der Alten, der dadurch verwandten, an ihrem Mark genährten wissenschaftlichen Forschung. Der heldenmüthige Luther fand in seinem sanften, grundgelehrten Freund Melanchthon die mächtigste Stütze seiner ungeheuren Unternehmung. Was aber seinem Werke den Sieg verschaffte und für alle Zukunft sicherte, war die Sprache des Volks, welcher er sich bemächtigte und damit das verwirrende Latein des Römischen

Priesterthums aus den Tempeln trieb, die Lehre des Heilandes und seiner Apostel aller Welt verständlich machte, und den Deutschen das Werkzeug in die Hände gab, den reichen Schatz ihrer geistigen Eigenthümlichkeit auszubeuten, und zu einem würdigen ruhmvollen Bau aufzuführen. Unter Luthers Zeitgenossen glänzte als Gelehrter, als Vertrauter der alten Klassiker Erasmus. Seine Wohlredenheit wurde der der gebildetsten Schriftsteller des alten Roms gleichgestellt. Die Weisheit, welche er mit anderen aus Griechen und Römern geschöpft hatte, wirkte zwar mächtig in den Ereignissen, in Luthers Riesenwerk. Aber wer möchte es unternehmen, den praktischen Werth seiner Lateinischen Wohlredenheit mit dem Werth, mit der unermeßlichen Wirkung von Luthers deutscher Sprache, von der Kanzel herab und in der Bibelübersetzung, zu vergleichen? Als im deutschen Volke, dessen eigenthümlicher speculativer Richtung gemäß, die Reformation alle Geister bewegte, zur Erforschung der göttlichen Lehren, zum Streben nach himmlischen Gütern antrieb, hatten naturwissenschaftliche Studien und historische Combinationen in Italien und Spanien zur Entdeckung der neuen Welt geführt. In Italien, in den Deutschen und Niederländischen Städten, erreichte die Malerei ihre Blüthe. Dem geistigen Aufschwunge der Menschheit, dem Streben nach allseitiger Entfaltung ihrer edelsten Anlagen entsprach äußerlich gewissermaßen der Glanz und die Macht der alten Kaiserlichen Herrlichkeit, welche Karl V. seinem Throne wieder anzueignen wußte.

Wie in Deutschland durch Luthers Bibelübersetzung, und früher schon in Italien, erhob sich auch in den übrigen Ländern die Volkssprache und wirkte darauf hin, den Gebrauch der lateinischen mehr zu vertreiben oder zu beschränken, trotz der großen Philologen, welche in derselben Zeit die Schätze der Alten ausbeuteten. Ariost und Tasso, Macchiavelli und Johann della Casa, von den Alten sich nährend und durch deren Werke begeistert, erhoben die Italienische Sprache für Poesie und Prosa auf den Gipfel der Bildung. Zwischen den Philologen Muretus und Casaubonus in Frankreich steht Montaigne als der Schöpfer der französischen Prosa, dann erschienen in Portugal Camoens, in Spanien Cervantes, Lope de Vega und Calderon, in England aber Shakespeare.

Unterdeß wurde Deutschland in Folge der Reformation durch den Einfluß der Päpste und ihrer eifrigen Diener, der Jesuiten, in verderblichen Hader, endlich in den gräuelvollsten Krieg gestürzt, welchem

physische und geistige Ermattung folgte. Während dieser Stürme erhebt sich aus der Verwirrung Hugo Grotius, ein die rechtlichen und politischen Verhältnisse der Völker ordnender Geist, und verkündet seine Lehren mit weitgreifendem Erfolge in musterhaftem Latein, der Sprache Europas, in welcher auch das mühsame Werk des Westfälischen Friedens abgefaßt wurde. Frankreich wußte die Verwirrung, die Entkräftung Deutschlands zu seinem Vortheil zu benutzen; indem es seine Macht vergrößerte, die Völker zu unterdrücken strebte, lockte sein glänzender, mit allen Künsten der Verführung ausgestatteter, in sinnlichem Genuß taumelnder Hof den Adel aller Länder in seinen Zauberkreis und wurde die hohe Schule der Vornehmen. In dem Hofmann und Philosophen Cartesius verklangen die Lateinischen Laute. Hofpoeten, Akademiker und Lobredner bewiesen in ihren Werken, in einer blühenden, dem Zeitalter schmeichelnden, dessen Bedürfniß befriedigenden Sprache, daß aller Ruhm des Alterthums in Kunst und Wissenschaft durch die Erzeugnisse der Gegenwart, welche die Sonne ihres großen Ludwigs hervorgetrieben, verdunkelt werde, daß die Werke der Alten als Plunder den Pedanten zu überlassen seien. Französisch wurde die Sprache der deutschen Höfe, der Familien der Fürsten, folglich auch ihrer Diener in häuslichen wie in Staatsangelegenheiten, ja selbst ihrer nach dem Muster der Pariser errichteten Akademien. Deutsch wußte Niemand, am wenigsten ein Gelehrter, zu reden oder zu schreiben, ohne starke Beimischung französischer Worte, daher die Muttersprache nicht ohne Grund in der höheren Gesellschaft verspottet und verachtet wurde und den Prinzen und Prinzessinnen nur aus dem Munde der geringeren Bedienten zu Ohren kam. Es ist thöricht, ja lächerlich, diese Erscheinung aus der Eitelkeit, dem Leichtsinn, welche den Franzosen so gern beigemessen werden, ableiten zu wollen, als ob sie durch diese verführerischen Eigenschaften ihrer Sprache, wie ihren Sitten, Eingang bei den Höfen zu verschaffen und sie von da abwärts in der Gesellschaft allmählig weiter zu verbreiten gewußt hätten. Die gewaltige Bewegung und Vermischung der Völker unter einander seit Karl V. bis zu Ludwig XIV. hatten das Bedürfniß einer neuen Europäischen Sprache dringend gemacht, nicht blos für Geistliche und Gelehrte, welche sich mit ihrem Schullatein behalfen, sondern für Staatsmänner, Hofleute, Officiere, Reisende, für alle Klassen der Gesellschaft, denen eine todte Sprache nicht genügen konnte. Das Latein der Klöster, der Schulen, der Hörsäle und gelehrten Abhandlungen war eben als längst todte, mit keinem

vorschreitenden Volke fortwachsende, aus einem völlig verschiedenen bürgerlichen, gewerblichen und geselligen Zustande herstammende Sprache durchaus unfähig, den Stoff der Gegenwart in der Denkweise der Zeit bequem zu behandeln. Bei dem durch den Aufschwung ihrer Nationalität erlangten Uebergewicht der Franzosen wurde auch ihrer Sprache der Sieg über die andern Europäischen Sprachen um so mehr zu Theil, als die Lage des Landes, der regelmäßige Bau und selbst die Wort- und Formenarmuth der Sprache, die Erlernung derselben den Nachbarvölkern erleichterten. Es ist völlig naturgemäß, daß, wo ein Volk seine inneren und äußeren Kräfte bedeutend entwickelt und die dadurch errungene Macht ausdehnt, auch dessen Sprache ihre Herrschaft erweitere. Wenn aber eine solche Ausbildung einer lebenden, besonders romanischen Sprache gar nicht denkbar ist ohne tiefe Einwirkung des Studiums der Alten, so wird es den Franzosen nicht mit Unrecht zum Vorwurfe gemacht und ihrem nationalen eitlen Sinn zugerechnet, daß mit der Erhebung ihrer Sprache zur Hof- und Staatssprache eine sichtbare Vernachlässigung des Alterthums bei ihnen wahrgenommen wird. Undankbar in ihrer Selbstliebe, verdammen sie die Quellen aller modernen wissenschaftlichen Bildung, treten als offene Gegner der alten Literatur auf, wie namentlich Perrault, Hardouin, de la Motte, ungeachtet die hochgepriesenen Tragiker Corneille und Racine ihre Stoffe aus den Alten entnahmen. Indem diese aber nachahmend sich selbst nicht verläugneten, ihre Helden und Heldinnen französirten, erwarben sie sich bei ihrem Volke, ja bei dem vornehmen Europa, welches sie zu verstehen glaubte, während ihm die *Alten ein* Geheimniß blieben, den Ruhm, die letzten gänzlich verdunkelt zu haben. Was die Franzosen von der alten Welt für Kunst und Wissenschaft noch zu bedürfen glaubten, hatte der Universal-Archäolog Montfaucon erschlossen und faßlich vor ihnen aufgedeckt, so daß alles Quellenstudium für überflüssig gehalten wurde. Diese Mißachtung der alten Literatur mit der Erhebung und Verbreitung der vaterländischen erscheint bei den Franzosen nur als ein Ausfluß ihrer eingeborenen Neigung zu extremen Richtungen, ihrer Unfähigkeit, sich auf der rechten Mitte zu bewegen. In derselben Zeit charakterisirt es die ernsten Engländer, aus welchen schon unter ihrer Elisabeth in Shakespeare ein durchaus nationaler, für alle Zukunft klassischer Dichter, erhaben wie irgend einer der Vergangenheit, entsprossen war, daß während ihrer langen bürgerlichen Unruhen, des Wachsthumes ihrer Seemacht, der Ausbreitung

ihres Handels und nicht minder ihrer Forschungen, die vertraute Bekanntschaft mit den Alten die Reden ihrer Staatsmänner und die Schriften ihrer Gelehrten durchdringt, gleich dem bekannten durch das Tauwerk ihrer Flotte geschlungenen rothen Faden. Viel auffallender erweist sich in unserem deutschen Vaterlande, wie das Erwachen und Gedeihen einer nationalen Literatur und das daran geknüpfte Verdrängen einer todten Universalsprache aus Rede und Schriften keineswegs innerlich und nothwendig eine Vernachlässigung oder Mißachtung der Werke der Alten zur Folge habe, das gründlichere Studium und Verständniß derselben vielmehr in der belebendsten Wechselwirkung mit den gesammten wissenschaftlichen Fortschritten und namentlich mit der Ausbildung der vaterländischen Sprache stehe. Friedrich der Große in der Verachtung dieser Sprache nach der Hofsitte seiner Zeit auferzogen und sie mit dem Munde verleugnend, zauberte desungeachtet ihre unermeßliche Entwickelung hervor durch den Geist, durch die Thaten, durch welche er die Deutschen aus dem Schlummer, aus ihrer geistigen Unterthänigkeit erweckte, ihren Namen gegen die übermüthigen Nachbarn wieder zu Ehren brachte. Lessing war sein Zeitgenosse, und Göthes Genius setzte noch bei Friedrichs Leben die Welt in Staunen. Die Deutschen bildeten sich eine Literatur, die an Umfang und Tiefe in Wissenschaft und Kunst die jedes lebenden Volkes überbietet, und die vaterländische Sprache, in welcher dieser unermeßliche Bau aufgerichtet wurde, hat einen Reichthum und eine Bildsamkeit bethätigt, welcher sich keine neuere Sprache rühmen kann. In eben dieser etwa mit dem letzten Drittheile des 18. Jahrhunderts anhebenden Periode erwacht aber auch wieder in Deutschland ein neues Interesse für das Studium der Alten. Ausgezeichnete Männer widmen ihre gesammten Kräfte der Philologie und Archäologie, es entstehen besondere Seminarien auf den Universitäten zur Bildung für Lehrämter an den höheren Klassen der Gymnasien. Die gründliche Beschäftigung, die Vertrautheit mit den Werken der Griechen und Römer wirkt belebend und bildend auf die Muttersprache zurück, steigert das Interesse an den Sprachstudien im Allgemeinen, befördert die Kenntniß der Sprachen und Schriften aller älteren und neueren Völker und erweckt auch das Studium unserer Altdeutschen Poesie, einer unerschöpflichen Quelle des Reichthums für unsere heutige Sprache. H. Voß, A. W. Schlegel, Gries, Rückert, Droysen, wie noch viele andere beweisen durch ihre Uebersetzungen, daß zu jenem Reichthume sich eine Beugsamkeit der

Formen gesellt, welche die schwierigsten Aufgaben löst, das für unmöglich Gehaltene verwirklicht. Achtung und Liebe zur eigenen Sprache vereint mit der mächtig fortschreitenden Kultur des Volkes führen den Unterricht in der Muttersprache in allen Elementarschulen ein.

Die vorgebrachte Entwickelung der deutschen Literatur und Sprache fällt in die Zeit der ungeheueren Aufrüttelung und Bewegung der Völker, welche in Amerika nur zu beginnen schien, um den in Europa bereit liegenden Brennstoff in Flammen zu setzen. Aber der durch die französische Revolution bezeichneten politischen Aufregung entspricht eine ebenso gewaltige, geistige Bewegung, diese stiftet selbst während des äußeren Krieges ein inneres Bündniß der Nationen, die Resultate ihrer nach allen Richtungen angestellten Forschungen, ihre Entdeckungen und Erfindungen einander mitzutheilen, und nutzbar für das Leben zu machen. So ist es nun, wie ich mir anderwärts zu sagen erlaubte, die Eigenthümlichkeit unserer Zeit geworden, es bezeichnet die Stufe der Bildung, welche wir erreicht haben, daß die Wissenschaft praktisch und die Praxis wissenschaftlich geworden ist. Der alte Zwiespalt, die gegenseitige Anfeindung unter denen, welche in verschlossener Kammer die Tiefen des menschlichen Geistes, die Geheimnisse der Natur zu ergründen trachteten, und denen, welche dagegen draußen in roher doch fertiger Handhabung der Geschäfte ihr Verdienst suchten, ist verschwunden. Der Professor und der Gewerbsmann reichen sich die Hände, lernen täglich von einander, und indem sie durch den Austausch ihrer Kenntnisse und Erfahrungen in ihrem irdischen Berufe fortschreiten, vermehren sie die Güter, erhöhen den Genuß, ja auch den inneren Werth des Lebens, nicht allein ihrer selbst, sondern auch der Gesammtheit. Eine Folge dieser universellen Wechselwirkung von Theorie und Praxis, Wissen und Handeln während eines 25 jährigen Friedens der in Europa herrschenden Staaten unter einander ist eine Näherung und gegenseitige Achtung der Völker, eine Lebendigkeit ihres wissenschaftlichen, gewerblichen und geselligen Verkehrs, ein Austausch der Gedanken, eine Verschmelzung der Sitten und eine Versöhnung der Gemüther, welche eine sichere Bürgschaft zu gewähren scheinen, daß nicht ferner, wie noch im vorigen Jahrhundert, Verblendung, Leidenschaft, Hochmuth und Ränke einzelner Personen auf den Thronen oder in deren Umgebung Krieg und Verderben über ganze Länder bringen. Nur die leitenden Ideen der Zeit und die gewichtigen materiellen Interessen der Völker wogen gegen einander und herbergen den Samen der Zwietracht,

damit neben der Liebe das entgegengesetzte Element des Krieges nicht versiegt, so lange unser Erdball seinen Lauf im Weltgebäude zwischen Venus und Mars zu halten bestimmt ist. Zu den wesentlichen Bedingungen dieses dermaligen Kulturzustandes gehört nicht allein eine große Verbreitung der mannigfaltigsten Kenntnisse, vorzüglich unter dem auf eine weit höhere Stufe der Bildung gehobenen Gewerbestande, sondern vornehmlich eine sonst nie geahnte, durch alle Klassen der Gesellschaft sich verbreitende Bekanntschaft mit den neueren Sprachen. Könige, Prinzen und Prinzessinnen sprechen heute richtiger Deutsch und lesen mehr deutsche Bücher, als vor hundert Jahren die deutschen Fürsten zu thun pflegten, und in unseren Rheinlanden sprechen die Diener in den großen Gasthöfen fertiger französisch und englisch, als einst die vornehmen Herren, welche sich in Paris aufgehalten und einen Abstecher nach London gemacht hatten. Bei dieser Gestalt der Dinge hat auch für den Stand der Gelehrten das Sprechen und Schreiben der alten Universalsprache, des Lateinischen, seinen Werth verloren. Wem die immer allgemeiner werdenden, zum Theil höchst gelungenen Uebertragungen ausländischer Klassiker in die Muttersprache nicht genügen, wird nicht säumen, Italienisch, Spanisch, Englisch und Französisch zu lernen, um Dichter und Prosaiker in diesen Sprachen zu lesen, nimmer aber ein Verlangen nach Lateinischen Uebersetzungen von Tasso, Cervantes, Shakespeare oder Voltaire hegen, um mit seiner Schulkenntniß auszureichen und der Erlernung von vier neuen Sprachen überhoben zu sein. Ebenso ist heut zu Tage der Engländer, ja selbst der Franzose, in Bezug auf unsere Deutschen Goethe, Schiller u. s. w. gesinnt. Wie sehr aber würde ein Gelehrter seinen Zweck verfehlen, ja wie lächerlich würde er sich machen, wenn er im Auslande einen der neuerlich so zahlreich gewordenen Vereine von Naturforschern, Aerzten, Apothekern, Landwirthen u. s. w. besuchen wollte, und sich statt mit der Landessprache mit dem todten Latein zu behelfen gedächte? Es würde ihm nicht viel besser ergehen, als etwa einem Maschinenbauer, welcher auf einem deutschen Gymnasium bis Secunda oder Prima aufgerückt, später, anstatt englisch zu lernen, sich mit seiner Kenntniß des Lateinischen in den englischen Werkstätten unterrichten zu können vermeinte. Ja es darf wohl behauptet werden, daß auf den in Deutschland bereits stattgefundenen Versammlungen von Philologen ausländische Philologen mit der bloßen Kenntniß alter Sprachen und namentlich mit lateinischer Rede übel angekommen sein würden,

wäre es auch nur deßhalb, weil französisches oder englisches Latein dem deutschen Lateiner und ebenso umgekehrt, völlig unverständlich in die Ohren tönt. Die lateinische Rede und Schrift paßt nicht mehr für den Verkehr der Völker, weil sich dieser nicht mehr auf Verordnungen der römischen Curie und auf die Fakultätswissenschaften des Mittelalters beschränkt, sondern auf die unendlich vervielfältigten gesammten Lebensbedürfnisse der Gegenwart. Auch das Französische des vorigen Jahrhunderts genügt nicht mehr, weil nicht blos Diplomaten und Hofleute, sondern die ganzen Völker miteinander in lebendigen Verkehr getreten sind. Leider nicht ohne sehr triftige Gründe ist schon in öffentlichen Blättern den Bewohnern vieler deutschen Landstriche der Rath ertheilt worden, die Dorfjugend im Englischen unterrichten zu lassen, um nicht auf ihrem dereinstigen Zuge nach der neuen Welt durch Unkenntniß der Sprache Schaden und Nachtheil aller Art zu leiden.

Soviel muß eingeräumt werden, daß die Erlernung der lebenden Hauptsprachen Europas heut zu Tage für einen ungleich größeren Theil der gesammten Bevölkerung Bedürfniß ist, als es einst für den auserwählten Stand der Studirenden unerläßlich war, sich in lateinischer Rede und Schrift nothdürftig ausdrücken zu können.

Hieraus folgt jedoch keineswegs, daß das Studium der Alten zu verwerfen und aus den gelehrten Schulen zu verbannen sei, sondern daß es nicht blos sogenannte gelehrte, sondern auch höhere Gewerbeschulen geben, daß man sich auch in den ersten nicht mehr auf Unterricht im Lateinischen und Griechischen beschränken, sondern auch Zeit für neuere Sprachen und Naturwissenschaften finden müsse, diese Zeit aber wohl am leichtesten gewonnen werde, wenn die lateinischen Rede- und Schreibübungen rein und entschieden aufgegeben werden. In der näheren Begründung dieser Ansicht möchte die Lösung der vorliegenden Aufgabe begriffen sein.

Mit der vorhin bezeichneten Periode des vorigen Jahrhunderts, der gewaltigen wissenschaftlichen, gewerblichen und politischen Aufregung der europäischen Völker, als in Deutschland auch das Studium der Alten mit neuem Eifer, mit verjüngtem Geiste ergriffen und in die gelehrten Schulen durch Philologen von Profession übertragen wurde, erstand aus dem Bedürfnisse der Zeit in den Erziehungsmethoden und Anstalten von Basedow und Salzmann die naturgemäße Reaktion. Die innere Nothwendigkeit und Macht dieser Reaktion hat sich dadurch

bewährt, daß jene Lehranstalten, welche von einzelnen energischen Stiftern in hartem Kampfe gegen die gelehrten Schuldirektoren begründet und in ihrem Dasein erhalten wurden, nunmehr in unseren höheren Bürgerschulen und Gewerbsinstituten wesentlich vervollkommnet die Anerkennung des Staats erworben haben und gleichen Schutz und gleiche Pflege mit den gelehrten Gymnasien genießen. Die Gelehrten können nicht mehr leugnen, daß solche Anstalten bereits zu Mehrung des Reichs der Wissenschaften Großes beigetragen haben, wenn sie dankbar an Karl Ritter, den Gründer einer neuen Wissenschaft denken. So glücklich, diesen ausgezeichneten Gelehrten schon vor länger als vierzig Jahren näher kennen gelernt zu haben, kann ich mich nicht von der Ueberzeugung trennen, daß die Richtung seiner erfolgreichen Studien aus der Salzmannischen Schule zu Schnepfenthal ausgegangen sei. Und sollte wohl die Bergakademie zu Freiberg minder Antheil an der Bildung des berühmtesten Gelehrten unserer Zeit, Alexander von Humboldt haben, als die Vorlesungen, welche er in Frankfurt a. O. und in Göttingen hörte? Indeß fehlen allerdings in dem gelehrten Lebenslaufe dieses Mannes des Universums auch die lateinischen Dissertationen nicht, obwohl dem gereiften Manne, dem Beherrscher mehrerer lebenden Sprachen, heute zu seinen wissenschaftlichen Werken die todte Sprache nicht genügen würde, welcher er sich als Jüngling zum Beweis seiner klassischen Schulbildung und damals selbst auch Behufs der größeren Verbreitung der Schriften bedienen mochte. Die Bahn, welche ein leuchtendes Gestirn wandelt, giebt jedoch keine Norm für die im täglichen Leben einzuschlagenden Wege, das Beispiel eines so großen umfassenden Geistes gestattet keine Abstraktionen für allgemein gültige, der Menge ersprießliche Schulmethoden. Aber die wissenschaftlichen Leistungen und die in Alexander von Humboldt repräsentirte unermeßliche Einwirkung der Wissenschaften auf das praktische Leben, welche ich zuvor als Charakter unserer Zeit bezeichnete, macht auch in den Wissenschaften und im Schulunterricht das wunderthätige Prinzip der Theilung der Arbeit geltend, giebt dem alten Spruche: non omnia possumus omnes die ausgedehnteste Nutzanwendung. Von Staatswegen erklärt ist dieses Prinzip in der Genehmigung der wesentlich verschiedenen Lehrpläne für die beibehaltenen gelehrten Gymnasien und die neu errichteten höheren Bürgerschulen. In jener wird den alten Sprachen ein ungleich höheres Maß von Zeit und Kräften zugewendet, als irgend einem anderen Unterrichtsgegenstande — nach dem Circular

vom 24. Oktober 1837 noch die Hälfte der Stunden —; und selbst in den höheren Bürgerschulen wird der Unterricht in der lateinischen Sprache für nothwendig gehalten und gewiß mit Recht. Kenntniß des Lateinischen ist für jeden gebildeten Menschen unerläßlich, nicht nur weil diese Sprache fast zwei Jahrtausende hindurch das Organ des geistigen Verkehrs in Europa und dadurch auf die Ausbildung der Sprachen dieses Welttheiles, vornehmlich der romanischen, von entschiedenem Einflusse war, durch ihre Wörter und ihre grammatischen Formen die Erlernung der unentbehrlichen lebendigen Sprachen ungemein erleichtert; sondern weil es in der That für die Lösung jeder unserer Wißbegierde vorgelegten Frage, namentlich für die Erforschung der Natur als eines vor uns liegenden Räthsels keinen geeigneteren Typus, kein verständlicheres Schema giebt, als das Erlernen einer gebildeten todten Sprache. Meine Ueberzeugung hinsichts der Bedeutung und der Unerläßlichkeit einer gründlichen Anleitung zum Verständniß der Griechen und Römer, der Urväter aller europäischen Bildung, für die Gymnasien als Vorbereitung zu den Fakultätsstudien oder zu einem allgemeinen wissenschaftlichen Berufe, näher zu erörtern, erscheint überflüssig, da die Frage bereits die heftige Reaktion der Realschulen überstanden, und das Studium der Alten sich gegen alle Anfeindung behauptet hat. Allein um die klassischen Werke einer fremden, nicht blos einer todten, sondern selbst einer lebenden Sprache im Original zu lesen und zu verstehen, Kopf und Herz daran zu stärken, ist es durchaus nicht erforderlich, die fremde Sprache zu reden und zu schreiben. Aeltere und neuere Philologen haben dies thatsächlich dadurch eingeräumt, daß sie wohl Lateinisch nicht aber Griechisch sprachen und schrieben, ungeachtet sie den griechischen Schriftstellern in Bezug auf deren inneren Werth den Rang vor den römischen einräumten. Neuere philologische Eiferer, wie etwa Herr Direktor Poppo in Frankfurt a. O., haben zwar versucht, schriftliche und mündliche Uebungen im Griechischen zu einem stehenden Artikel in den Lehrplänen der Gymnasien zu machen, haben aber, nachdem sie den ihnen untergebenen Anstalten mehr Schaden als Vortheil dadurch gestiftet, meines Wissens auch bei der höheren Behörde keine Genehmigung ihres Vorhabens gefunden. Wenn einzelne Versuche von Uebertragung deutscher Sätze ins Lateinische oder Griechische das Verständniß dieser Sprache fördern sollen, so wird dies mehr von dem spärlichen und geschickten Gebrauche einzelner Lehrer abhängen, als zur allge-

meinen Methode erhoben und für nothwendig erklärt werden dürfen. Schon ältere Philologen, namentlich Ernesti, haben dergleichen Uebungen für entschieden nachtheilig gehalten. Wird doch niemand behaupten, um den Dante zu lesen, müsse man nothwendig das heutige Italienisch sprechen und schreiben können. Man hat sich nicht gescheut, häufig die Meinung öffentlich auszusprechen, die Deutschen verständen heut zu Tage den Shakespeare besser als die Engländer. Aber wie wenige von denjenigen, welche in dieser Beziehung als Repräsentanten deutscher Nation auftreten könnten, werden im Stande sein, sich mit einem englischen Touristen auf den Rheindampfschiffen zu verständigen, oder einem Schauspieler in Drurylane, oder einem Redner im Parlament Wort für Wort zu folgen, geschweige denn selbst eine englische Rede zu halten, wäre es auch nur ein leiblicher Toast beim Mahle. Die ausgezeichnetsten Uebersetzer und Erklärer der klassischen Dichter der neueren Sprachen sind dieser Sprache im Reden und Schreiben ebenso wenig mächtig gewesen, als H. Voß Griechisch zu reden oder seine Louise in die Sprache Homers zu übertragen vermochte. Ja selbst in der eigenen Muttersprache bewährt es sich, wie unabhängig das innige Verständniß der darin enthaltenen Werke von dem lebendigen Gebrauche der eigenthümlichen Sprache dieser Werke ist. Friedrich von der Hagen hat seit 40 Jahren ein ausgezeichnetes Talent, eisernen Fleiß und innige Liebe der Poesie und dem reichen Sprachschatze unserer Altvordern gewidmet, aber ebenso lange ihm nah befreundet ist mir doch nie bekannt geworden, daß er es jemals der Mühe werth gehalten oder versucht hätte, sich schriftlich oder mündlich in der Sprache der Nibelungen auszudrücken. Wenn aber ein solcher Versuch für müßig gehalten werden, mehr Lächeln als Beifall und Bewunderung erregen würde, so dürfte die Behauptung nah liegen und kaum zu kühn sein, unser heutiges Latein-Reden und Schreiben sei nicht minder eitel und überflüssig. Zum Verständniß der Alten, der Römer sowohl als der Griechen, führt eine solche Uebung nicht, und die Sprache ist nicht nur im Volke todt, sondern auch als Verständigungsmittel der Gelehrten untereinander erstorben, etwa die wissenschaftlichen Terminologien ausgenommen, welche in die lebenden Sprachen übergegangen und von diesen der allgemeinen Verständlichkeit wegen aufgenommen sind.

Der gegenwärtige Standpunkt der Wissenschaften in ihrer Gesammtheit, der Umfang des von diesen zu ordnenden und zu ergänzenden

Stoffes macht es unmöglich, die desfallsigen Verhandlungen in einer todten Sprache zu führen. Zwar soll F. A. Wolff behauptet haben, man könne zu seiner Zeit, und folglich auch wohl heute noch über jeden Gegenstand in gutem Latein schreiben. Indeß entsinne ich mich aus der eigenen Unterhaltung, welcher ich mich auf einer mit ihm allein gemachten Reise erfreute, daß er mir zugab, der nach der neuen Preußischen Städteordnung eingesetzte Bürgermeister einer Schlesischen Stadt werde im Lateinischen richtiger durch burgemeisterus als durch Consul oder civium magister bezeichnet, und der polnische Pfarrer, welcher mit den Worten: da mihi prisam, um eine Prise Tabak gebeten, habe bestmöglich Latein geredet.

Die lebenden germanisch-romanischen Sprachen als die thätigen Organe in der Entwickelung der gegenwärtigen europäischen Cultur sind zu einer Ausbildung gediehen, vermöge welcher sie zur Darstellung, zur wissenschaftlichen Behandlung jedes Gegenstandes ungleich geeigneter sind, als eine todte Sprache. Alle europäischen Völker aber stehen in so lebhaftem Verkehr, in so naher Berührung mit einander, die Erlernung lebender Sprachen ist so erleichtert, so üblich, das Uebersetzen aller wichtigeren literarischen Erzeugnisse in die vorzüglichsten lebenden Sprachen geht so rasch vor sich, daß es keinem Gelehrten mehr einfällt, deßhalb Latein zu schreiben, um in anderen Ländern gelesen und verstanden zu werden. So ist das Lateinsprechen und Schreiben zu einer leeren Ostentation bei akademischen Feierlichkeiten, Doktorpromotionen, Candidatenprüfungen herabgesunken und erscheint als eine widerliche Pedanterei, da gemeiniglich in dem Trachten nach zierlichen Redensarten oder im ängstlichen Besinnen auf brauchbare Worte die Freiheit des Denkens, die Klarheit und Eigenthümlichkeit des Ausdrucks aufgeopfert werden. Hiernach muß der zu promovirende Doktor bei dem Beweisverfahren über den Grad seiner Bildung auf das vornehmste Beweismittel, die freie Aeußerung seiner Gedanken in der Muttersprache, verzichten.

Bei den Prüfungen der Candidaten, die nicht Philologen oder Theologen sind, reduzirt sich das Latein-Schreiben und Sprechen auf die Abfassung ihres Lebenslaufes und auf die Beantwortung der Fragen ihrer Examinatoren, welche um dieser Fragen willen sich vorher scharf präparirt haben, sich auf eingeübte Redensarten beschränken und sich wohl hüten, eine freie Erörterung der Materien zuzulassen, wenn der Candidat einige Fertigkeit in der Rede kund giebt. Die curricula

vitae der Rechtscandidaten sind in der Regel das Dürftigste, was man lesen kann. Nur das Latein wirft einigen Schein darauf, in der Muttersprache würde man an jeden Schulknaben größere Ansprüche machen. Wie viel zweckmäßiger würde der Examinandus seine Bekauntschaft mit den Römern an Stellen aus dem Livius, Cicero, Tacitus erweisen, wo sich an den Inhalt die anziehendsten historischen, politischen, juridischen und staatswissenschaftlichen Betrachtungen knüpfen lassen. Einzelne Briefe des jüngeren Plinius an den Kaiser Trajan sind Muster klarer und bündiger Berichte, die zu den lehrreichsten Erörterungen aus der Berufssphäre des Candidaten Veranlassung geben.

Es scheint mir an der Zeit und die Pflicht der leitenden Behörde zu sein, dem Unwesen mit dem stümperhaften Schreiben und Sprechen oder vielmehr Stottern einer todten Sprache wenigstens auf den Gymnasien, und als nothwendige Folge bei den Candidatenprüfungen aller Fakultäten, ein Ende zu machen. Um absonderlich die Philologen zu befriedigen und die Erfahrung entscheiden zu lassen, ob für diese noch ferner irgend ein Bedürfniß des Lateinredens und Schreibens obwalte, möchten die Schreib- und Disputirübungen in den philologischen Seminarien vielleicht noch geduldet werden. Das Studium der Alten brauchte bei den Philologen ebensowenig als bei den durch Gymnasialunterricht zu Bildenden überhaupt durch das Aufgeben der lateinischen Schreib- und Redeübungen gefährdet zu werden. Der durch das Unterlassen solcher Uebungen bei den Gymnasien zu erzielende gewiß beträchtliche Zeitgewinn könnte in billiger Anerkennung der Forderungen der Gegenwart auf bessere Pflege anderer Unterrichtsgegenstände, namentlich der Naturwissenschaften und womöglich der neueren Sprachen verwendet, dadurch aber die in den Realschulen entstandene Opposition zu einer heilsamen Rückwirkung auf die Gymnasien erhoben werden. Vielleicht, daß man hierdurch auch der Verwirklichung einer von mehreren unbefangenen Schulmännern empfohlenen Einrichtung näher träte, nämlich da, wo gelehrte Gymnasien und höhere Bürger- oder Realschulen nebeneinander bestehen, die unteren Klassen vereint zu halten, und die Trennung nur in den 3 oberen Klassen stattfinden zu lassen.

Schließlich muß ich in Bezug auf den von Lorinser und anderen angestimmten Jammer über die zu Gunsten der geistigen gänzlich vernachlässigte physische Erziehung der Jugend bemerken, daß meines

Erachtens auch diese Erscheinung nur zu den natürlichen und ersprießlichen Reaktionen gehört, welche selbst übertreibend und in einseitiger Richtung steuernd, dennoch auf die entgegengesetzte Bewegung regulirend wirken und zum Einlenken auf den rechten Weg nöthigen. Kein Unbefangener wird die nach dem Circular vom 24. Oktober 1837 dem Gymnasialunterricht wöchentlich gewidmete Stundenzahl für übertrieben halten, wenn er Ferien, Zwischenpausen und so oft eintretende kleine Unterbrechungen mit in Rechnung stellt. Es kann aber nicht auffallen, daß ein Vertreter der physischen Pflege der Menschheit sich für berufen halte, gegen das vermeintliche Uebergreifen der geistigen Pfleger zu kämpfen, und diesen liegt die Pflicht ob, sich selber zu prüfen und nachzugeben, was recht ist.

An der Stufenleiter der Volkszustände, vom Jägerleben aufwärts zu dem Leben der Hirten, der Ackerbauer und endlich der hochcultivirten Gesellschaft, in welcher Künste und Wissenschaften, Handel, Manufakturen und Fabriken sich gegenseitig erregen und fördern, nehmen wir in der Gesammtheit neben dem Fortschreiten der Cultur und dem Zuwachs der Bevölkerung ein Rückschreiten der physischen Kraft und Ausbildung wahr. Dies ist weder Zufall, noch menschlicher Wille, sondern göttliche Ordnung, nothwendige Folge unseres irdischen Strebens nach Entwickelung aller uns eingeborenen Anlagen, wie in den einzelnen Menschen, so in ganzen Völkern. Müssen nun heute die Hälfte, ja zwei Drittel der Bürger eines Staates ihr Leben, statt unter Gottes Sonne, in ihren Wohnungen zubringen, statt mit der Jagd, mit ihren Heerden oder mit der Bestellung des Feldes, sich mit feineren Hand- und Kopfarbeiten beschäftigen, welche den übrigen Organen des Leibes eher nachtheilig als zuträglich sind; müssen Krieger, um aus dem gemeinen Haufen sich zu Offizieren zu erheben, wissenschaftliche Prüfungen bestehen, so können wir körperlich nicht mehr die Germanen sein, welche Cäsar und Tacitus, ohne Zweifel jedoch auch mit einiger fabelhafter Ausschmückung, schildern, ja auch nicht mehr die Ritter von der Tafelrunde oder die Lanzknechte und Hauptleute späterer Jahrhunderte. Bei scharfer Beobachtung der Zeiten und Sitten mögen wir einigen Trost darin finden, daß jene starken Vorfahren durch Müssiggang, Gelage und Ausschweifungen mancher Art ihren physischen Naturen oft eben soviel Eintrag thaten, als dem Lernen der heutigen Jugend Schuld gegeben wird, indeß liegt uns andererseits ob, der durch das Streben nach geistiger Bildung drohenden

physischen Abschwächung weise entgegen zu wirken, zumal die Mahnung hierzu, selbst ohne daß Aerzte ihre Stimme erheben, so nah liegt. Die Entwickelung der Staaten führt mit unwiderstehlicher Gewalt darauf hin. Jene alten Ritter mit ihren Knappen, die wackeren Lanzknechte mit ihren Hauptleuten trieben ein Handwerk, sie bildeten eine Zunft von verhältnißmäßig wenigen Auserlesenen. Heute ist die ganze männliche Bevölkerung zum Heeresdienst verpflichtet; der Gymnasiast muß sogar nach den gegenwärtigen Verhältnissen gewisser auf seine Einziehung rechnen, als der Sohn des Landmannes und Handwerkers. Die Befähigung des Körpers für die Beschwerden des Heerdienstes ist daher im vollen Sinne des Wortes eine Lebensfrage für Pfleglinge der gelehrten Schulen. Die Mißachtung dieser Forderung benachtheiligt nicht allein das wichtigste Interesse des Staates, seine Wehrhaftigkeit, seine Existenz, sondern auch die Erhaltung, das Leben des Einzelnen, welchem die mäßigen Anstrengungen des Friedensdienstes verderblicher werden können, als dem Streiter im Kriege die feindlichen Kugeln.

Daraus dürfte zu schließen sein, daß die Begünstigung, ja die thätige Beförderung von Leibesübungen bei den höheren Klassen der Schulen jeder Gattung eine unerläßliche Pflicht der leitenden Behörden und vielleicht die allerschicklichste Verwendung der Zeit ist, welche bei den gelehrten Gymnasien durch Abschaffung der lateinischen Schreib- und Sprechübungen gewonnen werden kann.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Denys d'Halicarnasse. Première lettre à Amée, text grec accompagné d'une introduction, d'une annotation critique, d'un argument analytique et de notes en français, par H. Weil, maître de conférences à l'École normale supérieure. Paris, Librairie Hachette & Co. 1879 [55 p.]

Es erschien uns schon immer wünschenswerth, daß der erste Brief des Dionys von Halicarnaß an Ammaeus, welcher für die Chronologie der Reden des Demosthenes, wie für das Leben des Aristoteles von so großer Bedeutung ist, durch eine handliche, auf den besten Handschriften beruhende Ausgabe größeren Kreisen zugänglich gemacht werde.

Wie wenig die von E. Gros im Jahre 1826 veranstaltete Ausgabe (unter dem Titel Examen critique des plus célèbres écrivains de la Grèce par Denys d'Halicarnasse. Paris 3 vol. in — 8, Hachette) in Deutschland bekannt ist, zeigt der Umstand, daß Nicolai in der neuen Ausgabe seiner griechischen Literaturgeschichte diese Ausgabe als eine auf den Dionys von Halicarnaß bezügliche Abhandlung ansah. Als dann später der Holländer Herverden im Jahre 1861 den Text des Dionys nach einem Mailänder Manuscript herstellte, kannte er weder die Ausgabe von Gros noch die werthvollen Collationen, welche derselben beigefügt sind. Gros hatte vier Manuscripte der Pariser Bibliothèque nationale verglichen (Nr. 1657, 1742, 1743 und 1800), aber er hatte es nicht verstanden, seine Hülfsmittel zu benutzen, da er es nicht wagte, sich von der durch Henricus Stephanus und Sylburg begründeten Vulgata zu entfernen und nur an Einer Stelle ein Supplement aus seinen Handschriften aufnahm: (Es sind in Kap. XI, 5 hinter *διὰ τῆς ἐπιστολῆς* die Worte *ταῦτα π̓λιν κατὰ λέξιν ἐπιτίθησιν· ὁ δὲ δῆμος ἀκούσας τῆς ἐπιστολῆς* sq.). Durch die vorliegende Ausgabe ist nicht blos dem praktischen Bedürfnisse abgeholfen worden (die elegant ausgestattete und mit einem Einbande versehene Ausgabe kostet nur 75 Cent., während Herverdens Dionysii Halicarnassensis epistolae criticae. Groningae 1861 antiquarisch nicht wohl unter zwei Mark zu beschaffen sind), sondern es ist auch die Kritik und das Verständniß des Briefes in einer Weise gefördert worden, wie es die früheren im Pädagogischen Archiv besprochenen Arbeiten des Herrn Verfassers erwarten ließen.

In der Einleitung (14 S.) wird die Stellung charakterisirt, welche Dionys von Halicarnaß zur griechischen und römischen Literatur einnimmt, indem darauf hingewiesen wird, wie der griechische Geist zur Zeit desselben durch die praktischen Forderungen der Römer, welche in den Griechen Muster für die eigenen Compositionen suchten, einen neuen Impuls bekam. Dionys reagierte gegen die archaistische Richtung, indem er auch Schriftsteller wie Theopomp und Menander als wahre Attiker anerkannte. Besonders glücklich zeigt er sich bei dieser Tendenz in der Beurtheilung der attischen Redner, weniger competent erscheint er in Beziehung auf die Historiker, wie Thucydides, und die Philosophen, wie Plato; am wenigsten Glück hat er in der eigenen historischen Composition, wenn auch seine römische Geschichte als Quelle von unschätzbarem Werthe ist. Neben den Werken, welche eine litera-

rische Bedeutung haben, wie die Abhandlung περὶ συνθέσεως ὀνομάτων, giebt es andere in denen die Gelehrsamkeit vorwiegt. Zu diesen gehört der erste Brief an Ammaeus. Die Veranlassung zu demselben gab die Behauptung eines Peripatetikers, welcher, wie es scheint, über den Gegenstand ein Werk in Aussicht gestellt hatte, daß Demosthenes durch die Rhetorik des Aristoteles gebildet sei. Dionys hielt sich für verpflichtet, für die von dem Peripatetiker verkannten älteren Rhetoren eine Lanze einzulegen, indem er nachweist, daß zwölf Staatsreden und Prozeßreden des Demosthenes vor dem Ende des Olynthischen Krieges, also vor 348 vor Chr. Geburt gehalten sind, zu einer Zeit, als die Rhetorik des Aristoteles noch nicht geschrieben war. Dasselbe gilt von einer zweiten Gruppe von Reden, welche in die Zeit zwischen dem Olynthischen Krieg und den Krieg von 340 fallen. Wenn Dionys aber auch die Rede de corona vor das Werk des Aristoteles setzt, indem er in letzterem eine Anspielung auf dieselbe findet, so weist Weil darauf hin, daß Dionys hier dem Sinn der Worte im Interesse seiner These Gewalt anthut. „Die Stelle des Aristoteles, bemerkt er, ist sehr dunkel; es ist nicht recht ersichtlich, welche Thatsachen er im Auge hatte, aber soviel ist klar, daß er nicht von dem Prozesse wegen des Kranzes redet.“ So unschätzbar das von Dionys gegebene Material, soweit es auf Quellen beruht, für die Chronologie der Demosthenischen Reden ist, so bedürfen seine auf eigener Combination beruhenden Angaben doch der sorgfältigsten Prüfung. So hatte Weil schon früher darauf hingewiesen, daß die Ansicht des Dionys, nach welcher der zweite Theil der ersten Philippischen Rede vier Jahre nach der ersten gehalten ist, darauf beruht, daß in seinen Quellen in dieser Zeit von Maßregeln berichtet wurde, welche der, welche Demosthenes in der ersten Philippischen Rede vorschlägt, ähnlich waren. (Darüber mehr in „les harangues de Demosthène“ par H. Weil 1873, p. 79—80). Ein Gleiches gilt von der Zeitbestimmung der ersten Olynthischen Rede (ebendaselbst S. 169—170), sowie von dem Geburtsjahr des Demosthenes nach Dionys. Auch die Zeitbestimmung der Midiana läßt sich bestreiten, sowie die von Dionys angenommene Echtheit der vierten Philippischen Rede. (Darüber mehr in Weils Einleitung zur vierten Philippischen Rede.) Auch irrt Dionys, wenn er die Rede περὶ παραπρεσβείας als nicht wirklich gehalten ansieht und die Rede über Halonnesos dem Demosthenes beilegt.

Es mögen die Stellen folgen, an denen Weil neue Lesarten in

den Text gesetzt hat. Auf handschriftlicher Auctorität beruht Kap. III, καθ' ἑτέρας τινὰς εἰσαγωγὰς anstatt εἰσαγωγάς τινας, IV, 2 Θουδήμου anstatt der Vulgata Εὐδήμου, IV, 3 Θεέλλου anstatt Θεσσαλοῦ, dazu wird bemerkt, daß die hier von den guten Handschriften gebotene Namensform die wahre Bezeichnung des Archonten ist und es wird zugleich auf E. Curtius in der Jenaer Literaturzeitung 1877, Nr. 32, p. 501 und auf Köhler im Corp. inscr. Att. II, 1, p. 43 verwiesen. V, 1 τῶν ἐκ Χαλκίδος τὴν ἀποικίαν ἀγαγὸν εἰς Στάγειρα für ἀναγαγόντων. V, 1 τρισὶν ἔτεσι für ιγ' ἔτεσι. V, 2 ἐκεῖθεν δὲ πρὸς Φίλιππον ᾤχετο für ἤρχετο. In der Vulgata fehlen XI, 7 die für den Zusammenhang unentbehrlichen Worte τίνες ἦσαν αἱ παρὰ τῶν πρεσβειῶν ἀμφοτέρων ἀξιώσεις. An anderen Stellen werden Interpolationen nachgewiesen, wie IV, 2 τόν τε κατὰ Τιμοκράτους λόγον ἔγραψε Διοδώρῳ, τῷ κρίνοντι παρανόμων τὸν Τιμοκράτη, καὶ τὸν περὶ τῆς Μεγαπολιτῶν βοηθείας δημηγορικὸν [ὃν] αὐτὸς ἀπήγγειλεν. VI, 1 ὡς οὐ μειράκιον ἦν, ὅτε τὰς Ῥητορικὰς συνετάττετο τέχνας, ἀλλ' ἐν τῇ κρατίστῃ γεγονὼς ἀκμῇ [καὶ] προὐκδεδωκὼς ἤδη τὰς τοπικὰς συντάξεις sq. So begründet das letzte Participium die Angabe, daß er im kräftigsten Mannesalter war. Desgleichen wird καὶ gestrichen XI, 5 ὁ δὲ δῆμος ἀκούσας τῆς ἐπιστολῆς [καὶ] Δημοσθένους παρακελάσαντος αὐτοὺς πρὸς τὸν πόλεμον καὶ < τὰ > ψηφίσματα γράψαντος ἐχειροτόνησε sq. Ebenso urtheilt Weil über μὲν in den Worten des Aristoteles VI, 2 Χρήσιμος δ' ἐστὶν ἡ ῥητορικὴ διά γε τὸ φύσει εἶναι κρείττω τ' ἀληθῆ καὶ τῶν ἐναντίων· ὥστε, ἐὰν μὲν κατὰ τὸ προσῆκον αἱ κρίσεις γίγνωνται, ἀνάγκη δι' αὐτῶν ἡττᾶσθαι. Drei gute Handschriften des Dionys haben μέν, welches die beste Handschrift des Aristoteles nicht hat. Dazu wird in dem Commentar bemerkt: La verité et la justice sont naturellement plus fortes (κρείττω) que leurs contraires, en sorte que, si les causes sont jugées honnêtement (si les juges sont intègres et impartiaux) la justice et la verité ne peuvent succomber (ἡττᾶσθαι) que par la faute des plaideurs par leur peu d'habilité à les mettre en lumière.“ Voilà comment Aristote prouve que la rhétorique est une art utile. La vulgate μὴ brouille son raisonnement. Doch ist der Herausgeber nicht abgeneigt γε an die Stelle von μὲν zu setzen. Sogleich im Eingange möchte derselbe in den Worten τῶν φιλοσόφων τις τῶν ἐκ τοῦ Περιπάτου, πάντα χαρίζεσθαι βουλόμενος Ἀριστοτέλει τῷ κτίσαντι ταύτην τὴν φιλοσοφίαν den Eigennamen als interpoliert ansehen.

An anderen Stellen hält der Herausgeber Einschiebungen für unerläßlich wie I, 2 ἵν' ἣ τὴν δόξαν ἣν πρότερον αὐτὸς εἶχον βεβαίως < μεταθοίμην > μαθὼν ὅτι προτεροῦσιν τῶν Δημοσθένους λόγων αἱ Ἀριστοτέλους Τέχναι . . . . ἣ sq. Die Handschriften haben anstatt βεβαίως βεβαιωθῶ. Herwerden hatte den Weg gezeigt, indem er μεταθείην an die Stelle von βεβαιωθῶ setzte. Das Verbum μεταθοίμην konnte leicht vor μαθών wegfallen, wie ὄντες nach ἅπαντες IV, 5 Μέχρι τοῦ περὶ δώδεκα ἀγώνων εἴρηκα δημοσίων, ἐν οἷς εἰσι δημηγορικοὶ μὲν ἑπτὰ, δικανικοί δὲ πέντε, ἅπαντες <ὄντες> πρότεροι τῶν Ἀριστοτέλους Τεχνῶν sq. Die Conjunction τε wird X, 5 eingeschoben: Μετὰ Λυκίσκον ἐστὶν ἄρχων Πυθόδοτος, ἐφ' οὗ τὴν <τ'> ὀγδόην τῶν Φιλιππικῶν δημηγοριῶν διέθετο πρὸς τοὺς Φιλίππου πρέσβεις, ἧς ἐστιν ἀρχή· „Ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, οὐκ ἔστιν ὅπως αἱ αἰτίαι"; καὶ τὸν κατ' Αἰσχίνου συνετάξατο λόγον mit Tilgung des Punktums vor καὶ τὸν κατ' Αἰσχίνου. Eine größere, für den Zusammenhang wesentliche Lücke statuirt der Herausgeber IV, 1 in den Worten Οὗτος ἐγεννήθη μὲν ἐνιαυτῷ πρότερον τῆς ἑκατοστῆς Ὀλυμπιάδος, ἄρχοντος δὲ Τιμοκράτους εἰς ἔτος ἦν ἐμβεβηκὼς ἑπτακαιδέκατον . . . . . · δημοσίους δὲ λόγους ἤρξατο γράφειν ἐπὶ Καλλιστράτου ἄρχοντος. Dazu wird bemerkt: La première année de la 104 olympiade, 363—364 avant J. C. C'est sous cet archonte que Demosthène plaida contre son tuteur Aphobos. Denys le disait sans doute dans la lacune que nous avons indiquée; il signalait ainsi les premiers plaidoyers civiles, λογους ἰδιωτικούς de l'orateur, pour leur opposer les discours publics, δημοσίους δὲ λόγους. Bemerkenswerth ist die X, 6 vorgeschlagene Umstellung. Ueberliefert ist Καὶ κατὰ τὸν αὐτὸν ἄρχοντα τὴν δεκάτην, ἐν ᾗ πειρᾶται διδάσκειν, ὅτι λύει τὴν εἰρήνην Φίλιππος καὶ πρότερος ἐκφέρει τὸν πόλεμον, ἧς ἐστιν ἀρχή· „Πολλῶν, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, λόγων γενομένων." Μετὰ Σωσιγένην ἄρχων ἐστὶ Νικόμαχος, ἐφ' οὗ τὴν ἑνδεκάτην δημηγορίαν διελήλυθε περὶ τοῦ λελυκέναι τὴν εἰρήνην Φίλιππον καὶ τοὺς Ἀθηναίους πείθει Βυζαντίοις ἀποστεῖλαι βοήθειαν, ἧς ἐστιν ἀρχή· Καὶ σπουδαῖα νομίζων, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι. Zu den letzten Worten καὶ τοὺς Ἀθεναίους πείθει Βυζαντίοις ἀποστεῖλαι βοήθειαν wird bemerkt, daß sie schlecht zu den vorhergehenden Worten passen und zu dem Inhalte der vierten Philippischen Rede in keiner Beziehung stehen. Deshalb sind sie hinter die Worte ἐκφέρει τὸν πόλεμον zu stellen. Die Wieder-

kehr der Worte *ἧς ἐστιν ἀρχή* legte das Versehen nahe, die ausgelassenen Worte an falscher Stelle nachzuholen. Durch Buchstabenkritik werden die folgenden Stellen emendirt. III, 3 schreibt der Herausgeber *Ἀνάγκη δ' ἴσως πρῶτον ὅσα παρέλαβον ἐκ τῶν κοινῶν ἱστοριῶν, ἅτε κατέλιπον ἡμῖν οἱ τοὺς βίους τῶν ἀνδρῶν συνταξάμενοι, προειπεῖν.* Man las bis dahin *ἃς κατέλιπον.* was sich mit dem feststehenden Sinn von *τῶν κοινῶν ἱστοριῶν* nicht verträgt. Noch schlimmer stand es mit IV, 5 wo man bis jetzt das *Μέχρι τοῦ περὶ δώδεκα λόγων ὧν εἴρηκα δημοσίων*, von Weil sehr glücklich geändert in *περὶ δώδεκα ἀγώνων εἴρηκα.* Und nicht besser war die herkömmliche Schreibung VI, 1 *ταῦτα μὲν οὖν ἔστιν ἃ παραδεδώκασιν ἡμῖν οἱ τὸν βίον τοῦ ἀνδρὸς ἀναγράψαντες· α δ' αὐτὸς ὁ φιλόσοφος ὑπὲρ ἑαυτοῦ γράφει πᾶσαν ἀφαιρούμενος ἐπιχείρησιν τῶν χαρίζεσθαι βουλομένων αὐτῷ τὰ μὴ προσήκοντα, πρὸς πολλοῖς ἄλλοις . . . . τεκμηρίων ἐστὶν ἰσχυρότερα* eine unentwirrbare Confusion, von Weil durch die leichte Aenderung *τὰ δ' αὐτὸς* und die Einschiebung von *δὲ* hinter *ἄλλοις*, wobei natürlich vor *πρὸς* ein Punktum stehen muß, beseitigt. Zugleich wird der Comparativ *ἰσχυρότερα* in den Superlativ verwandelt. Mit Rückblick auf einen von Aristoteles rhetor. II, 24 *Τάχ' ἄν τις εἰκὸς αὐτὸ τοῦτ' εἶναι λέγοι βροτοῖσι πολλὰ τυγχάνειν οὐκ εἰκότα* angeführten Vers des Agathon wird VIII, 1 *ὅτι καὶ τὸ μὴ εἰκὸς γίγνεταί ποτε εἰκὸς* das handschriftliche *γίγνεται* in *γίγνεσθαι* verwandelt. Die Worte X, 1 *τὸν Δημοσθένη, ὃς ἤδη τέτταρας μὲν ἔτυχεν εἰρηκὼς δημηγορίας Φιλιππικὰς, τρεῖς δ' Ἑλληνικὰς, περὶ δὲ πέντε λόγους δημοσίους εἰς δικαστήρια γεγραφώς, οὓς οὐδεὶς ἂν ἔχοι διαβαλεῖν ὡς εὐτελεῖς τινας καὶ φαύλους καὶ μηδὲν ἐπιφαίνοντας τεχνικὸν, ἐπειδὴ πρὸ τῶν Ἀριστοτέλους συνετάχθησαν τεχνῶν* wird *περὶ*, welches in eine so genaue Angabe nicht paßt, gut in *προς ἔτι* geändert und zuletzt die handschriftliche Lesart *ἐπειδή πρὸ τῶν* in *πρὶν ἔτι τῶν* geändert. Doch ist die Aenderung, wie dem Referenten scheint, unnöthig, da *ἐπειδή* ganz wohl das über diese Reden des Demosthenes gefällte Urtheil begründet und *ἤδη* auch ohne eine Ergänzung durch den Satz mit *πρὶν* verständlich ist. Auch Aristoteles wird mit einer ansprechenden Emendation bedacht. Man las bis dahin in der Stelle der Rhetorik II, XXXIII: *Οὐ γὰρ, εἰ δικαίως ἔπαθεν ἄν, καὶ δικαίως ὑπὸ τούτου πέπονθεν.* So die Handschriften des Dionys, während die des Aristoteles *ἔπαθέν τι δικαίως*, daher emendirt Weil *ἔπαθεν, ἤδη καὶ δικαίως*, indem er annimmt, daß *ΤΙ* von

H stammt und daß *δηκαι* vor *δικαίως* fortgefallen ist. Endlich ist hinzuweisen auf die Vertauschung von *περὶ* mit *παρὰ* VIII, 2 *σπουδάζοντος Χάρητος εὐθύνας δοῦναι παρὰ τὸν Ὀλυνθιακὸν πόλεμον*, da es absolut nothwendig war, um die Aeußerung des Kephisodotos (*ἠγανάκτει φάσκων αὐτὸν, εἰς πνῖγμα τὸν δῆμον ἄγχοντα τὰς εὐθύνας πειρᾶσθαι διδόναι*) verständlich zu machen, anzugeben, zu welcher Zeit Chares sich zu rechtfertigen wünschte.

Da der Brief an Ammaeus wenig sachliche und grammatische Schwierigkeiten enthält, so konnten die Anmerkungen ohne Nachtheil für das Verständniß kurz ausfallen. Manche Bemerkungen sind selbst für Schüler gar zu elementarer Natur. Ist die Ausgabe wirklich für Schüler bestimmt? Wir möchten unsere Schüler nicht in den Brief an Ammaeus einführen, da sein Inhalt für das jugendliche Alter doch gar zu trocken und im Grunde nicht eben geistvoll ist. Bei dem großen Reichthum der griechischen Literatur wollen wir des Spruches eingedenk sein, daß für die Jugend das Beste eben gut genug ist.

Greiffenberg i. Pommern. Ludwig Schmidt.

E. Bernhardt, Abriß der mittelhochdeutschen Laut- und Flexionslehre zum Schulgebrauche. Halle a. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1879.

Das vor uns liegende Büchlein, so kurz gefaßt sein Inhalt auch ist, bietet, das wird der Fachmann unbedingt zugeben, ein für das Bedürfniß der Schule immerhin ausreichendes Material. Die Eintheilung der Grammatik ist übersichtlich, und die Darstellung, namentlich die der Conjugation klar und präcise. Der Ansicht des Verfassers, es müsse dem Schüler statt einer Auswahl von mittelhochdeutschen Lesestücken ein vollständiges Werk in die Hand gegeben werden und die Grammatik müsse nebenher gehen, kann ohne Weiteres beigepflichtet werden.

Der Anhang enthält das Wissenswertheste vom mittelhochdeutschen Versbau und der Nibelungenstrophe.

Die treffliche Zusammenstellung wird Vielen eine willkommene Gabe sein!

Rawitsch. Dr. Thiem,
Lehrer an der Realschule.

Heyses Fremdwörterbuch, 16. Auflage, bearbeitet von Prof. Gustav Heyse. Hannover, Hahnsche Buchhandlung. 1879.

Wenn man nach längerer Trennung einen alten Freund wiedersieht, hat man seine besondere Freude, einmal schon darüber, daß er überhaupt noch am Leben ist, und dann besonders, wenn es ihm auf dem Gesicht geschrieben steht, daß es ihm wohl geht, daß er nur gesunder und blühender geworden ist mit den zunehmenden Jahren, nur kräftiger im Sturme der Zeit. So geht es mir mit dem Heyseschen Fremdwörterbuch. Wir hatten enge Freundschaft geschlossen Ende der sechziger Jahre, als ich mit meinem lieben alten Collegen Heyse zu Aschersleben an der 14. Auflage arbeitete; und nun hat es mich schon zweimal hier aufgesucht, immer rüstiger, immer kräftiger geworden, trotz der verschiedenartigsten Concurrenz, selbst durch Doppelgänger. Wenn auch die neuesten Auflagen des Fremdwörterbuchs geradezu als neue Werke gegenüber den ältesten erscheinen, so ist bekanntlich doch das Buch an sich gesetzlich nicht mehr gegen Nachdruck geschützt. Daß der echte Heyse trotz mehrerer Nebenbuhler desselben Namens das Feld behauptet, ist an sich wohl schon ein Beweis für die Vortrefflichkeit der neuen Bearbeitungen. Und entbehrlich wird auch ein solches Werk sobald nicht werden. Strömen doch einerseits immer mehr Fremdwörter zu uns heran, deren Verständniß auch dem Gebildetsten oft erst erschlossen werden muß, und wächst doch andererseits immer mehr das Bestreben, die fremden Ausdrücke durch gute deutsche zu ersetzen. Beiden Zwecken aber will Heyses Fremdwörterbuch ganz besonders dienen. Da erfahren wir meist nicht nur, was für ein Geschlecht das betreffende Wort hat, wie es ausgesprochen wird, was es bedeutet, von wem die Sache herrührt, die es etwa bezeichnet, wir werden namentlich auch über die sprachliche Ableitung aufgeklärt, zuweilen in so ausführlicher Weise, daß wir sprachvergleichende Studien daran machen könnten. Echte Wissenschaftlichkeit, das ist die hervorragendste Eigenschaft, die dieses Fremdwörterbuch so vielen anderen gegenüber auszeichnet. Und wo es noch fehlt, da wird auch künftig weiter gebessert werden, das zeigt uns die bisherige Art der Bearbeitung neuer Auflagen.

Die 16. Auflage hat einen 63. und 64. Bogen erhalten; von 992 ist das Buch auf 1016 Seiten gewachsen; nach meiner Schätzung muß es mehr als 55,000 fremden Ausdrücken Uebersetzung und Erklärung geben. Wie viel Neues da geboten wird, ergiebt sich schon

aus dieser Zunahme des äußeren Umfangs. Und sieht man näher zu, vergleicht man mit der 15. Auflage, wie findet man da den Schluß als richtig bestätigt. Wie manches stößt einem aber dabei auch auf, das sich schon als Stoff für die 17. Auflage darbietet, und wie viele Wünsche der Art mögen auch dem Verfasser schon ausgesprochen sein! Nach den Homerulern der 16. Auflage darf in der nächsten Italia irredenta, dürfen die Irredentisten nicht fehlen, deren Bestrebungen dann schwerlich bereits der Vergessenheit angehören werden. Der Nihilismus hat erweiterte Erklärung, nihilistisch Aufnahme gefunden (aber nicht mit der in einem anderen Fremdwörterbuch zu lesenden Ableitung von einem Gründer Nihil), ebenso der Byzantinismus. In diesem möchte ich übrigens mehr das Verhalten der Regierten dem Herrscher gegenüber, nicht bloß das umgekehrte Verhältniß bezeichnet sehen; wir brandmarken doch mit dem Worte hauptsächlich die Fürstendienerei, die Lobhudelei und Vergötterung, welche zuweilen den Herrschenden gegenüber sich kund giebt. Daß Parlamentarismus und parlamentarisch bisher fehlten, sollte uns fast in Verwunderung setzen; für letzteres Wort möchte ich auch die, natürlich nur für bestimmte Verbindungen passende, Uebersetzung: ordnungsmäßig, anständig neben der allgemeinen: geschäftsordnungsmäßig vorschlagen. Bei der Erklärung von Reptilienpresse und Reptilienfonds könnte man auch den Vorzug der hier gegebenen Erklärung vor der in dem oben berührten Fremdwörterbuch zu lesenden hervorheben. Von anderen in der politischen Tagespresse häufig vorkommenden Fremdwörtern seien als neu aufgenommen genannt: Interview und interviewen, modus vivendi, missio canonica, Intransigenten (das ich, wie transigiren, um der Zusammensetzung willen lieber mit s als mit ſ gesehen hätte), Pyrrhussieg und non possumus. Dem Culturkampf ist die Aufnahme versagt. Soll er nur noch der Geschichte angehören, wenn ihm der Eintritt gestattet wird, dann dürften wir ihn in der 17. Auflage wohl auch nicht finden. Neue Erfindungen oder Verbesserungen der alten haben auch eine Menge von Neuaufnahmen, Erweiterungen und Umarbeitungen einschlägiger Artikel unseres Buches zur Folge gehabt. Ich verweise auf Telegraph, telegraphiren, Telephon, telephonisch, telephoniren, Phonograph, Megaphon und Mikrophon, Mikrotom, Rhizometer, Volumeter (neben den vorhandenen Volumenometer), Radiometer (in der neuen

Bedeutung als Lichtmühle), Influenzmaschine, Solenoid, Thermochrose und thermochroisch, Phosphoroskop, Pulsometer, Transfusor, teinte de passage, Sphygmophon, Vaporisateur, Polychromographie. Die wissenschaftlichen Seefahrten haben uns die Dredge und dredgen gebracht, auch zur Feststellung der Isobaren, Isorrhachien und Isanormalen beigetragen; die Schutzzollgesetzgebung hat bei denaturiren die Aufnahme der Bedeutung des Unbrauchbarmachens erzwungen. Als Plagen der Menschheit haben Attentäter und Phylloxera sich eingedrängt; die Bestrebungen für Förderung der Menschlichkeit haben die Erklärung von Vivisector und viviseciren neben dem vorhandenen Vivisection nothwendig gemacht. Die gesteigerte Baulust führt uns neben dem leichten algerischen Schattenzelt, der tente-abri, die Gebäude mit Schéd-Dach und gar die mit Portlandstone und Portlandcement bekleideten gewaltigen Bauten vor Augen, in denen der Elevator, der Ascenseur, der Hoist uns die Unbequemlichkeit des Treppensteigens ersparen muß. Die oder der Tramway führt uns zum Skating-Rink, zum Tattersall, wir lesen von haute saison, mi-saison, morte saison; aber was überhaupt high life ist, wird uns wohl erst die nächste Auflage sagen. Das Bestreben, den ungenügenden Leistungen der Natur *nachzuhelfen*, hat uns chaptalisiren, gallisiren, petiotisiren und pasteurisiren gebracht; ebenso haben Carnallit (nicht zu verwechseln mit Carnalit!) und Kieserit Aufnahme gefunden, trotzdem sie ebenfalls von Eigennamen herkommen. Zu Tachhydrit ist die Etymologie neu hinzugekommen, ebenso zu Aneroidbarometer, dessen Erfinder auch angeführt ist. Zu Fiasco machen wird eine neue Erklärung gegeben, ebenso zu Hugenotten, Pumpernickel, Salamander; es mag zweifelhaft bleiben, wie weit das Sauft alle mit einander, die bona panicula, die Eidgenossen, die Flasche des Florentiner Harlequins Biancolelli wirklich mit den genannten Wörtern im Zusammenhang stehen: etymologische Legenden sind selten glaubwürdig. Bei Chamottesteinen möchte ich die Möglichkeit der Annahme verhütet sehen, als ob es durchaus Porcellanbrennkapseln sein müßten, die zur Anfertigung derselben verwendet würden; in dem bekannten Großalmerode wird Masse nur zu dem Zweck gebrannt, um dann gemahlen dem zur Bereitung jener Steine dienenden Thon beigemengt zu werden. Die Xenien haben eine erweiterte Erklärung

erhalten, die alte Ossa, Zeus Botin (Ilias II, 93), hat Aufnahme gefunden, ebenso der Parrain, von dem wir bei Ordenseinkleidungen hören. Wenn wir vom Häckelschen Plastidul und von Symbiose Nachricht bekommen, möchten wir auch nach Generationswechsel fragen. Da im Hauptartikel trajiciren, außer Trajection im sprach- und naturwissenschaftlichen Sinne, auch Trajectanstalt jetzt Platz gefunden hat, möchten wir bei dem Artikel drillen denselben Anspruch für Drillmaschine erheben.

Die nunmehr ganz deutsch gewordenen Maße und Gewichte sind nicht bloß überall statt der alten Werthe eingesetzt, sie treten nun auch in deutscher Form vor Allem als der zuständigen auf; bei Meter wird nicht mehr auf mètre verwiesen, damit man dort des Weitern nachsehe, bei Liter auf litre, bei Gramm auf gramme, sondern umgekehrt. Und welche Mühe mag es gemacht haben, alle die Umrechnungen von Fuß und Maß und Thaler oder Gulden vorzunehmen! Auch wir sind Herrn Ramdohr (s. Heyses Vorrede) Dank schuldig, der sich dieser Arbeit unterzogen, wie wir Herrn Theodor Heyse in Petersburg für seine Erweiterungen und Berichtigungen der russischen Artikel ebenfalls Dank wissen. Wohl uns, wenn wir nur hier mit dem Ispravnik Bekanntschaft machen, wenn wir nur hier von Skopzen und Stundisten hören. Diesem Neffen von Gustav Heyse verdanken wir jedenfalls auch die Aenderung der Schreibung in Ssarafan, Ssashen, Ssotnie, Ssußlik, Sswita, Sswod, bei denen Ss an Stelle des alten S getreten ist, die Artikel Ssarai, Ssig, Ssmotritel, Ssorokowoi, Ssud, Ssudak, Ssudarj, Ssynod, die Erweiterungen des über Zar unter Z, nicht mehr unter C, Gesagten, wobei Zariza neu ist, die klarere Fassung von Tschetwert und was damit zusammenhängt, Tschetwerka und Tschetwerták, die genauere Erklärung von Troika und die Wörter Raskoll und Wokßáll.

Bei den eben geschriebenen Accenten fiel mir ein, daß ich Wörter wie Suffeten lieber mit einem Acut als mit dem Längsstrich über dem e sähe, weil dieses kurz ist. Dagegen muß es Omīkron heißen, denn i ist hier lang. Sufféten erinnerte mich auch an Suffiten, wie man häufig liest, das nur in der Form Soffiten aufgeführt ist. Den Maleficus in der ersten Scene von Wallensteins Tod hätte ich auch gern bei Heyse gefunden. Was ein Pandēro ist, weiß ich selbst nicht zu sagen; ich hörte neulich in einem Concerte einen

Liedanfang: Klinge, klinge mein Pandero; es muß wohl eine Art Laute sein. Aber Vitrine ist ein neuer Artikel und Tschi und Oka und Quadratrix und Pleuel und Veloutoire und Velourstapete und Veloutine und Pose und Plagiarismus und Touage und Towage nebst steam-cabletowing; Mutualisten hat eine erweiterte, Wittine eine veränderte Erklärung erfahren. Dazu alle die Kleinigkeiten, die man nur bei wortwörtlicher Vergleichung findet, in denen aber eine Menge von Arbeit steckt, wie der am besten weiß, welcher sich selbst mit solchen Dingen beschäftigt. Man kann nicht alle die Neuaufnahmen sofort feststellen, man braucht sie nicht alle aufzuführen; es zeigt sich so schon zur Genüge, daß wir eine solche Menge von Verbesserungen vor uns haben, wie sie nur bei mehrjähriger gewissenhafter Arbeit geschaffen werden kann. Wenn eine Neubearbeitung solche Zeit in Anspruch genommen hat, da begreift es sich denn auch, daß, wenn der Verfasser endlich beim Z angekommen ist, eine ganze Menge frischen Stoffes für eine demnächstige neue Auflage sich bereits angesammelt hat. Eine solche wird denn auch in einigen Jahren sicher wieder nöthig sein, nicht etwa, weil die neue Orthographie den Verfasser zwänge, seinen Fremdwörter-Heyse der Heyse'schen Rechtschreibung zu entkleiden, sondern weil die Vortrefflichkeit des Werkes ihm sicher, wie bisher, einen raschen Absatz verschaffen wird.

Kassel. Dr. Wittich,
Oberlehrer an der Realschule.

Hülfsmittel zum deutschen Unterricht.

Herr F. A. Block, Rector der höheren Töchterschule und der Bürgerschulen zu Merseburg, theilt den von einsichtigen Pädagogen aufgestellten Grundsatz, daß man zunächst die hervorragenden Dichter und ihre Werke kennen müsse, ehe man an die eigentliche Literaturgeschichte herantrete. Er läßt also zuerst durch die Werke von Lüben, Lange und Labes — man beachte die Alliteration, namentlich in der Aufforderung, die als Randglosse stets wiederkehrt: Lies Lüben, Lange, Labes! — einen soliden Grund legen, dann faßt er die „einzelnen Momente" zusammen, um eine „wirkliche Orientirung" in unserer poetischen Nationalliteratur herbeizuführen. In zwölf Vorträgen kommt man bei dieser Einführung in die Literatur (Dresden, Louis Ehlermann) von Ulfilas bis auf Lessing, und wenn die Schüler die

gegebenen Winke hübsch fleißig benutzen, neben Lüben, Lange, Labes auch Goedeke nachlesen oder Vilmar, so werden sie nicht nur eine Art Ueberblick über die Literaturgeschichte gewinnen, sondern auch zu der Einsicht kommen, daß es eigentlich mit dem mündlichen Hinweis auf die genannten Werke genug gewesen wäre und der Herr Rector seinen Auszug besser für sich behalten hätte. Muß denn Alles gleich gedruckt werden, was für Privatzwecke vielleicht ganz hübsch und brauchbar zusammengestellt, im Grunde aber doch nur ein dürftiger Abklatsch ist?

Sehr viel bedeutender ist der Grundriß der Geschichte der deutschen Literatur von Ferdinand Sonnenburg (Braunschweig, Harald Bruhn). Verfasser hat schon durch sein größeres Werk: Die Heroen der deutschen Literatur den Beweis gegeben, daß er an der Quelle zu schöpfen pflegt. „Wenige Werke, sagt er im Vorwort, müssen wir unsern Schülern vorlegen, und diese wenigen Werke müssen wir mit ihnen studiren, nicht in effigie, sondern im Original gründlich studiren. Ein einziges Werk, das geistiges Eigenthum unserer Schüler geworden ist, bringt mehr Nutzen als hunderte von auswendig gelernten Namen, Zahlen und Inhaltsangaben." Das ist durchaus richtig und ich möchte nur wünschen, daß der Verf. diesen Grundsatz bei der Abfassung seines Leitfadens consequenter und entscheidender durchgeführt hätte. Er bietet noch immer viel zu viel, er nennt namentlich von den Dichtern der Neuzeit eine betäubende Masse. Heraus aus den Schulbüchern mit allem, was nur Name bleibt! Ein Schulbuch ist vollständig, wenn es den Bedürfnissen der Schule genügt, mag doch der Fachgelehrte noch soviel darin vermissen. Am Schlusse zählt der Verfasser die Werke auf, deren Lectüre ihm besonders fruchtbar erscheint, die deßhalb auch im Text besonders eingehend behandelt werden. Im Ganzen sind es die klassischen Meisterwerke, die durchgängig die kanonische Lectüre bilden; beanstanden möchte ich nur Nr. 10 Herder's Ideen, die denn doch über den Gesichtskreis der Schule hinausgehen, und 13 und 14: Schulze's bezauberte Rose und Scheffels Trompeter von Säkkingen. Hier wären meines Erachtens Uhlands und Rückerts Gedichte mehr am Ort. Der letztere wird von dem Verfasser überhaupt in ungewöhnlicher Weise behandelt; es giebt ein völlig verkehrtes Bild dieses reichsten unter den neueren Poeten, wenn es von ihm heißt: „Unter der übergroßen Zahl seiner Gedichte ist wenig echte Poesie, sehr viel fade Spielerei. Das Haschen und Suchen nach möglichst fernliegenden, möglichst absonderlichen Stoffen, das unsere Zeit kenn-

zeichnet, hat in Rückert einen starken Rückhalt gefunden.“ Meines Erachtens ist Rückert grade der gesundeste und liebenswürdigste unter den neueren Lyrikern, der frisch in's Leben hineingreift und, wo er's packt, da ist's interessant. Ueberhaupt aber sind diese kurzen Charakteristiken, die den Schriftstellern zweiten oder dritten Ranges angeheftet werden, die schwächste Seite des Grundrisses von Sonnenburg. Der Verfasser wird dabei durch sein eigenes Wort in der Vorrede gerichtet: „Man registrirt literarische Eintagsfliegen, man übt die liebe Jugend, ihr kritisches Müthchen an den herrlichsten Werken unserer größten Dichter zu kühlen, damit doch jede Spur wahrer Pietät aus den jungen Seelen getilgt werde.“

Zur Uhlandlectüre hat Gymnasiallehrer Wilhelm Schleusner in Höxter einen recht ansprechenden Beitrag gegeben, indem er die im Jahre 1876 von ihm veröffentlichte Programmabhandlung in erweiterter Gestalt im Buchhandel (Leipzig, Teubner) hat erscheinen lassen. Wer die Rathlosigkeit kennt, mit welcher jüngere Lehrer grade Uhland'schen Gedichten gegenüberstehen, weil sie hier nicht eingehende Commentare wie zu Göthe und Schiller zur Verfügung haben,*) wird dem Verfasser für seine sinnige, ganz in Hiecke's Geist geschriebene Arbeit dankbar sein. Anfänger werden hier eine zweckmäßige Anleitung zur Behandlung der für die Schule unschätzbaren Gedichte und auch die nothwendigsten, allerdings etwas knapp gehaltenen Erläuterungen finden.

Die dramaturgischen Tafeln von Fr. E. Haeusser, Professor in Sinsheim, (Mannheim und Straßburg, J. Bensheimer) sollen dazu dienen, den Bau der in den Schulen am meisten gelesenen Stücke — es sind einstweilen 10 ausgewählt! — recht anschaulich wie eine Landkarte vor's Auge zu stellen. Die einzelnen Scenen sind innerhalb des Hauptrahmens für die Acte in besondere Einrahmungen gebracht, die wichtigsten durch stärkere Einfassung hervorgehoben, Spiel und Gegenspiel durch schwarzen und rothen Druck unterschieden, der Inhalt der Scene unter dem Rand jedesmal in kurze Worte zusammengefaßt. Ohne Zweifel wird dadurch auf sinnreiche Weise der Einblick in das Ganze erleichtert und den Schülern für die gedächtnißmäßige Aneignung ein gutes Hülfsmittel gegeben. In ähnlicher Weise stellt die Literatur-

*) Inzwischen hat der unermüdliche Düntzer auch Uhlands Balladen und Romanzen erläutert. (Leipzig, Wartig 1879).

tafel das Zeitalter unserer Klassiker anschaulich dar. Von links nach rechts lesend, wird man inne, was von 1745 bis 1832 Jahr für Jahr an klassischen Meisterwerken erschienen ist; von oben nach unten überschaut man den Antheil der Klassiker im Einzelnen. Die Tafel ist besonders als passender Wandschmuck für die Zimmer höherer Klassen zu empfehlen.

Daß im deutschen Reich kein Jahr vergeht, in welchem nicht auch die eine oder andere Schulpoetik begangen wird, ist eine bekannte Thatsache. Insonderheit fühlen die Mädchenlehrer an gehobenen Schulen fortwährend den Drang, den künftigen Blaustrümpfen mit einer gründlichen theoretischen Anleitung unter die Arme zu greifen. Ganz natürlich! Die jungen Damen sind für diesen Unterrichtszweig besonders empfänglich und der Lehrer des Deutschen wird, wenn er nicht von allen Musen verlassen ist, in der Regel als ein wahres Geschmacksorakel geehrt, bewundert und geliebt. Was Wunder, wenn er sich zuletzt selbst in ästhetischen Dingen für unfehlbar hält und dies dann auch durch eine Bulle unter dem Namen „Poetik" der Welt kundthut. Sollte denn unter den zahllosen Leitfäden der Poetik, die allein im Laufe der letzten 10 Jahre erschienen, auch nicht einer sein, der dem Bedürfniß selbst der gehobensten Schule genügte? Eine gar nicht aufzuwerfende Frage! Hat sich doch aus einer bescheidenen Zahl eben dieser Leitfäden und den Erfahrungen beim Unterricht der gewissenhafte Lehrer bereits ein eigenes Büchlein zusammengestellt, das sich neben so vielen anderen auch wohl sehen lassen kann. So sind die „Grundzüge der Poetik von Dr. W. Sommer, Director des Königlichen Lehrerinnen-Seminars zu Paderborn" (Paderborn, Schöningh); so der „Leitfaden der deutschen Poetik von Dr. G. Bornhak, Oberlehrer an der Königl. Elisabethschule zu Berlin" (Berlin, Weidmann) wahrscheinlich entstanden. Es sind beides ganz sorgfältig gearbeitete und empfehlenswerthe Schriften; die allgemeine Einleitung freilich, die philosophische Grundlage, wie gewöhnlich, schwach und unklar, die einzelnen Abtheilungen aber, Prosodie und Metrik, Tropen und Figuren, verschiedene Dichtungsarten, für die Schule wie für den Selbstunterricht sehr gut zu gebrauchen. Das Buch von Sommer ist einfach, schlicht, beschränkt sich auf das Nothwendige, während Bornhak allerlei theoretische Auseinandersetzungen liebt und oft auch in das Gebiet der Literaturgeschichte hinüberschweift. Für die Schule verdient Sommers Poetik entschieden den Vorzug; sie ist klar, übersichtlich, die Beispiele sind

ganz vortrefflich gewählt, wenn auch meist nicht neu; kurz das kleine Buch kann sich neben den besten Leistungen auf diesem Gebiet sehen lassen.

Koch's Figuren und Tropen, Grundzüge der Metrik und Poetik (Jena, Gustav Fischer) sind überwiegend für Gymnasien bestimmt und haben sich schon lange Jahre hindurch bewährt. Vollständigkeit, wenigstens für den Schulgebrauch, trotz der großen Kürze (nur drei Bogen), klare concise Definitionen, meist klassische Beispiele zeichnen diesen Leitfaden aus. Die dritte von Prof. Dr. Eugen Wilhelm veranstaltete Ausgabe ist in mehr als einer Beziehung eine vermehrte und verbesserte. Im Anschluß an die Lehrbücher von Minckwitz, Wackernagel und Gottschall hat der Herausgeber das treffliche kleine Buch überall den Anforderungen der Gegenwart gerecht zu machen gesucht.

Deinhard's Beiträge zur Dispositionslehre fanden, als sie 1858 als Programmbeilage des Bromberger Gymnasiums erschienen, allenthalben zahlreiche Freunde. Die obersten Dispositionsregeln und der Unterschied zwischen divisio und partitio sind kaum irgendwo treffender dargelegt. Die Abhandlung, jetzt in einem kleinen handlichen Heftchen erschienen (Bromberg, Mittler'sche Buchhandlung), enthält grade das, was aus der philosophischen Propädeutik, resp. der formalen Logik, für den deutschen Unterricht unentbehrlich ist, in einer musterhaft concisen und klaren Sprache. Referent hat, seit er in den oberen Klassen deutschen Unterricht giebt, die Vortrefflichkeit dieser Anleitung alljährlich mehr erkannt und kann dieselbe grade vom Standpunkt der Schulpraxis aus nicht dringend genug empfehlen.

Das gewaltige Werk von Ernst Laas, welches im Anschluß an den deutschen Aufsatz in der Gymnasialprima ein großartiges Unterrichtsideal für das humanistische Gymnasium aufstellte, ist in einer zweiten umgearbeiteten und erweiterten Auflage erschienen, deren erster Theil die Theorie, der zweite die Materialien für den deutschen Aufsatz in den oberen Gymnasialkassen bietet. (Berlin, Weidmann). Das Epoche machende Buch stellte bekanntlich den Verfasser seiner Zeit auf einmal an die Spitze der Vorkämpfer für den Ausbau des humanistischen Gymnasiums, und es bedarf deßhalb auch diese zweite, bedeutend erweiterte Auflage unter den Fachmännern keiner Anzeige noch Empfehlung. Soweit die Gymnasialbildung auf der eigentlich klassischen und der Jugend zugänglichen Literatur der Griechen und Deutschen beruht, ist das Buch schlechterdings selbst klassisch und ein wahrer

Prüfstein für die Leistungen der Gymnasialprima. Daß es aber einen zu ausschließlich literarischen Charakter trägt, daß der bildenden Kunst, der Geschichte, den Naturwissenschaften nicht genug Rechnung getragen ist, sieht Niemand deutlicher als der Verfasser, dem Supplemente seiner Arbeit nach dieser Seite hin höchst willkommen sein würden.

Traut's Lehrbuch der deutschen Sprache (Halle, Schwetschke) hat sich als gutes Schulbuch bereits einen Namen erworben und seit 1864 schon vier Auflagen erlebt. Es enthält eine systematische Grammatik mit Beispielen, die meist aus den Klassikern entnommen sind, und eine reiche Auswahl von Uebungsstücken aus dem Gebiet des Gewerbslebens, der Erdkunde, Handelsgeschichte 2c. Auf das Alt- und Mittelhochdeutsche ist nur soweit Rücksicht genommen, als es für die Orthographie und Etymologie nothwendig schien; dagegen sind die französischen und englischen Sprachformen und Redewendungen in recht ausgiebiger Weise zur Vergleichung herangezogen. Der Anhang giebt in gedrängter Kürze das Nothwendigste aus der Logik, Stilistik und Poetik. Die vierte Auflage ist eine in mehrfacher Beziehung verbesserte, doch lassen sich die früheren ohne Störung des Unterrichts daneben gebrauchen.

Das dritte Bändchen der „deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für Gymnasien, Real- und höhere Töchterschulen von Eduard Kuenen, Königl. Seminardirector" (Köln, Roenke u. Co.) behandelt Lessings Minna von Barnhelm. Der Verfasser hat die Commentare von Düntzer und Niemeyer, die Lessing-Biographie von Danzel, Roquette's Literaturgeschichte, Freytag's Technik des Dramas und Hettner's Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts fleißig benutzt und daraus eine ganz brauchbare Anleitung für den Schulgebrauch geschaffen. Die ganze Mache trägt indessen den Charakter des Schülerhaften; man glaubt Aufsätze eines guten Primaners zu lesen, der, was ihm an Originalität abgeht, durch fleißige Benutzung fremder Hülfsmittel zu ersetzen weiß. Irgend einen eigenen Gedanken, ja auch nur die geistreiche Ausführung eines fremden sucht man in dem Werkchen vergebens, wohl aber ist Düntzer vielfach gradezu abgeschrieben, auch an solchen Stellen, wo er nicht citirt wird.

Funfzig neue Entwürfe zu deutschen Aufsätzen in Mittelschulen von Dr. Georg Wilhelm Hopf, Rector der Handelsschule zu Nürnberg. Nürnberg, Korn 1878. Diese Entwürfe sind ganz im Geist der bekannten stilistischen Uebungen von Herzog gehalten, dem

Gesichtskreis der Knaben von 14—16 Jahren angemessen, frei von Haschen nach Originalität, anregend, bildend und brauchbar. Lehrer, die in Verlegenheit um ein passendes Thema sind, — und wer wäre es nicht einmal? — werden diese Sammlung gern den vielen ähnlichen anreihen und gelegentlich mit Erfolg benutzen können.

Für die oberen Klassen ist ein unschätzbares Hülfsmittel für Lehrer und Schüler die Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund. Von Dr. L. Cholevius. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. Einer der bewährtesten Förderer des deutschen Unterrichts läßt hier neidlos in seine Praxis hineinblicken, giebt Jungen und Alten den Schlüssel zu seinem wohlgepflegten Hausgarten. Verfasser hat die Genugthuung gehabt, seine praktische Anleitung ins Schwedische und Russische übersetzt zu sehen und in Deutschland bereits die 4. Auflage zu erleben. Das Werk verdient vollauf diesen Erfolg. Ganz aus der Schulpraxis herausgewachsen und frei von gelehrtem Beiwerk, ist dieser „pädagogische Herzenserguß" für die Schüler — und noch weit mehr für die Lehrer — anregender und brauchbarer als viele der gründlichsten Handbücher der Stilistik und Rhetorik.

Mannheim. Hermann,
Prof. am Gymnasium.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Die Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Realschule I. Ordnung zu Elberfeld, am 21. und 22. Mai 1880.

Nachdem Preußen in den Freiheitskriegen erfahren hatte, was ein tüchtiger Bürgerstand vermöge, begünstigte die Staatsregierung bekanntlich die Errichtung höherer Schulen für die Bedürfnisse jenes Standes, besonders in den größeren Städten, welche ihrerseits in richtiger Erkenntniß dessen, was ihnen noththut, mit den Behörden in der Pflege des Schulwesens wetteiferten.

Elberfeld gehört nun zu den ersten Städten, welche eine höhere Bürgerschule gründeten, und — was besonders hervorgehoben werden muß, — diese Schule war die erste von allen, — wenn wir die übrigens ganz andere Zwecke verfolgende Königliche Realschule zu Berlin ausnehmen, — die vom Staate mit den damals üblichen Berechtigungen ausgestattet wurde. Der Name Bürgerschule begegnet uns nur auf der Eröffnungsschrift und im ersten Programme, schon im ersten Jahre ihres Bestehens wurde er durch die Bezeichnung „Realschule" ersetzt. Der hervorragenden Rolle wegen, welche diese erste vom Staate anerkannte Realschule in der Entwickelung des Realschulwesens gespielt hat, darf ihr kürzlich gefeiertes Jubelfest wohl das allgemeine Interesse der Fachgenossen in Anspruch nehmen. Eine kurze Schilderung desselben, der wir einige historische Bemerkungen vorausschicken, wird unseren Lesern deshalb nicht unwillkommen sein.

Im Jahre 1829 wurde eine Reorganisation des Gymnasiums zu Elberfeld vorgenommen, und um der Zeitströmung Rechnung zu tragen, eine reale Abtheilung von vier Klassen mit demselben verbunden. Im Verlaufe des Winters jedoch gelang es der Schulkommission, welcher unter Anderen der bekannte Pädagoge Wilberg angehörte, diese Klassen selbstständig zu machen. Zum Director der neuen Anstalt wurde der Professor am Königlichen Archigymnasium zu Soest, Peter Kaspar Nikolaus Egen, gewählt. Der Unterricht begann am 10. Mai 1830 und zwar — was für jene Zeit von besonderer Bedeutung war, — mit einem festen Lehrplane. Im Großen und Ganzen entspricht dieser dem jetzigen; nur fehlt ihm das Lateinische; statt der letzteren Sprache wurde die italienische gelehrt. Am 27. Dezember desselben Jahres erhielt die Anstalt die Berechtigung, Zeugnisse für den einjährigen Militärdienst auszustellen. Bald darauf wurde auch das bisherige sehr bescheidene Schulhaus mit einem geräumigeren vertauscht.

Unter der vorzüglichen Leitung Egens erwarb sich die Schule sehr bald einen guten Ruf; von allen Seiten, auch vom Auslande, strömten ihr Schüler zu. Im Jahre 1832 fand die erste Abiturientenprüfung nach der „vorläufigen Instruction vom 8. März 1832" statt. Drei Jahre später wurde die Anstalt mit der seit 1825 bestehenden Gewerbeschule vereinigt. Im ersten Decennium ihres Bestehens brachte sie ihre Schülerzahl auf 257, im Jahre 1846 war diese

schon auf 302 angewachsen. Zu den übrigen Lehrfächern kam das Turnen; jedoch konnte sich Egen nicht dazu verstehen, die lateinische Sprache aufzunehmen.

Nach achtzehnjährigem segensreichen Wirken wurde Egen 1849 als Direktor des Königl. Gewerbe-Instituts nach Berlin berufen. Sein Nachfolger nach einem einjährigen Interregnum war Philipp Wackernagel, nicht minder tüchtiger Germanist als gelehrter Mathematiker und Mineraloge. Da ihm trotz seiner ausgezeichneten Kenntnisse die Eigenschaften zur Leitung einer großen Schule durchaus fehlten, so kam diese immer mehr zurück. Die Gewerbschule wurde im Jahre 1855 wieder von der Realschule getrennt, wodurch der letzteren ganz bedeutende Lehrmittel verloren gingen. Am 1. Oktober 1860 trat Wackernagel in den Ruhestand, ein Jahr nachdem die „U.- und Pr.-O. vom 7. Oktober 1859" erschienen und auch die Elberfelder Schule unter diejenigen der ersten Ordnung aufgenommen worden war. Hierdurch war die Einführung des Lateinischen in den Lehrplan geboten. Die einstweilige Leitung der Anstalt war bis zum Ende des Jahres 1862 in den Händen des Oberlehrers Prof. Dr. Fuhlrott. Am 10. Dezember 1862 wurde der neue Director, Fr. Ludwig Schacht, früher Dirigent der Realschule in Wittstock, in sein Amt eingeführt; er ist noch heute Leiter der Anstalt.

Ueber den Aufschwung, welchen die Schule unter seiner Leitung genommen hat, werden einige Zahlen die beste Auskunft geben.

Bei Eröffnung der Realschule betrug die Schülerzahl 182, bei Wackernagels Abgang 270, jetzt 595. Die Zahl der Abiturienten betrug von 1830 bis 1860: 78, von 1862 bis jetzt 119. Die Lehrkräfte vermehrten sich von 11 im Sommer 1862 auf 28 im Jahre 1880. Mit diesem Aufschwunge hielt die Vermehrung der Lehrräume gleichen Schritt. Im Jahre 1860 wurde auf dem Schulhofe ein Anbau mit 4 Klassenzimmern und einer Aula errichtet: eine neue Turnhalle trat im Jahre 1872 in Gebrauch. Da aber eine weitere Vergrößerung dringend nothwendig war, bewilligten die Stadtverordneten im Jahre 1875 die Summe von 200,000 Mark für ein neues Schulgebäude Im Herbste 1878 ward es vollendet und am 7. Januar 1879 feierlich eingeweiht. Dasselbe, ein wahrer Prachtbau, enthält 17 Lehrzimmer, einige Nebenräume und eine große schöne Aula. Auch das alte Gebäude wurde zweckmäßig umgebaut; es enthält chemische Laboratorien, die Sammlungen, die Bibliothek, die Amtszimmer des Directors u. s. w. Beide Gebäude haben Gas- und Wasserleitung; in dem neuen befindet sich eine Centralluftheizung.

Von Stiftungen gehört der Anstalt zunächst eine Lehrer-Wittwen- und Waisen- und Pensionsstiftung. Im Jahre 1862 betrug ihr Vermögen 15,000 Mark; jetzt verfügt sie über 108,847 Mark. Hierzu kommt eine Stiftung zur Unterstützung von Lehrern in unverschuldeten Unglücksfällen mit 3682 Mark, ferner eine Stipendienstiftung mit 20,006 Mark, eine Schulbücher-Leihbibliothek und eine Stiftung zum Besten würdiger Realschüler. Bei Gelegenheit des Jubiläums trat die noch zu erwähnende Stiftung zur Unterstützung von tüchtigen Schülern mit einem Grundkapital von 11,000 Mark hinzu.

So durfte die Elberfelder Realschule an ihrem Ehrentage mit Genugthuung auf den bisher zurückgelegten Weg zurückschauen, um so mehr, als alle Bürgschaften für eine gedeihliche Weiterarbeit vorhanden sind!

Am Morgen des 21. Mai — das Fest war aus äußeren Gründen auf diesen Tag verschoben worden, — prangte das Realschulgebäude in der Herzogstraße in buntem Flaggenschmucke. Gegen zehn Uhr fand sich die Festversammlung in der mit Laubgewinden und Büsten geschmückten Aula ein, die bis auf den letzten Platz von den zahlreich Erschienenen besetzt war. Die städtischen Behörden, die Ehrengäste — außer den Directoren der Realanstalten der Provinz waren die Vorstandsmitglieder des Realschulmänner-Vereins geladen worden —, das Lehrercollegium, die Schüler, deren Eltern und viele andere Freunde der Schule hatten sich eingefunden.

Die Feier begann mit dem Vortrage des Chorales „Lobe den Herren" unter Begleitung eines Posaunenchores, worauf Herr Oberlehrer Dr. Lohmeyer das Eröffnungsgebet sprach. Im Anschluß an Psalm 100: „Jauchze dem Herrn" lieh er den Gefühlen des Dankes für die errungenen Erfolge und der Bitte um fernere Kraft für die Arbeit am großen Erziehungswerke Ausdruck.

Der Choral „Herr, Deine Güte reicht so weit" von Grell, sowie ein von dem Wupperthaler Dichter Karl Stelter verfaßter und von einem Oberprimaner gesprochener Prolog leiteten hierauf zu dem Festworte des Directors Dr. Schacht über, welches etwa folgenden Inhalt hatte:

„Hochgeehrte Festgenossen! Wir feiern heute ein Fest, wie es im menschlichen Leben und in allen menschlichen Einrichtungen zu allen Zeiten einen wichtigen Abschnitt gebildet hat, ein Fest der Erinnerung, ein Fest der Freude, ein Fest der Hoffnung. Wir empfinden heute die Wahrheit des Dichterwortes: O selig, wer seiner Väter gern gedenkt! Wohl uns, daß wir in Freude an den Anfang unseres Werkes zurückdenken dürfen; denn dieses Haus ist nicht bloß eine Leuchte unserer Vaterstadt gewesen, es hat an der Entwickelung unseres höheren Schulwesens überhaupt in hervorragender Weise theilgenommen.

Nicht nur daß unsere Schule am 6. Mai 1830 in Gegenwart bedeutender und einflußreicher Männer eröffnet wurde; man fühlte damals, welch wichtigen Akt man beging: denn von Anfang an war die Schule vom Staate anerkannt. Wir wissen, daß die meisten Schulen aus kleinen Anfängen sich entwickelt haben, ohne die Sicherheit einer künftigen Bedeutung. Anders bei uns. Im Jahre der Gründung noch erhielt die Schule die Berechtigung, Zeugnisse für den freiwilligen Militärdienst auszustellen, zwei Jahre vor der vorläufigen Instruction welche den Realschulen überhaupt erst eine staatliche Stellung gab.

Zwei Männer haben unsere Realschule geistig geschaffen, Director Egen, dessen Büste wir heute in dankbarer Erinnerung mit dem Lorbeerkranze geschmückt haben, und der Konsistorial- und Schulrath Kortüm. Beide verständigten sich lange vor Eröffnung der Anstalt über den Lehrplan; das scheint uns heute, da die Wege breit und bekannt sind, sehr klein und unbedeutend; aber vor fünfzig Jahren gab es Niemand, bei dem man Rath hätte einholen können. Im August des Jahres 1832 wurde die erste Entlassungsprüfung mit drei Abiturienten abgehalten.

Zu Anfang nur aus den vier oberen Klassen mit 182 Schülern bestehend, nahm die Quarta bald einen so großen Umfang an, daß sie getheilt werden mußte. Ja, die Frequenz nahm so zu, daß man auf den Gedanken kam, das

Gymnasium aufzulösen. Wir freuen uns heute darüber, daß dieser Plan nicht ausgeführt wurde; denn keine unserer höheren Anstalten können wir entbehren! Wenn die Realschule eine solche Stellung errang, so ist dieses ein Zeichen dafür, daß man erkannte, was im Augenblicke noththat. Aber Egen beschränkte sich nicht auf die Befriedigung lokaler Bedürfnisse; er verlangte, daß die Schule unter die Provinzialbehörde gestellt werde, er verlangte dieselben Bezeichnungen für seine Lehrer, welche am Gymnasium üblich waren. Und wie er ein zäher Mann war, so ruhte er nicht, ehe er seinen Willen durchgesetzt hatte.

Nach achtzehnjähriger Thätigkeit wurde Director Egen gegen Ende 1848 als Geheimer Regierungsrath und Director des Königlichen Gewerbeinstituts nach Berlin berufen.

Auch nach seinem Abgange wird die Elberfelder Realschule nicht übersehen. Als der Unterrichtsminister von Ladenberg zur sogenannten Landesconferenz Vertreter aus dem Lehrerstande nach Berlin berief, da wurden von den Lehrern der Rheinprovinz Director Kribben in Aachen, früher Oberlehrer der hiesigen Realschule, und der Vertreter Egens, Professor Dr. Fuhlrott von hier, zu dieser Konferenz gewählt.

Daß auf die frische Zeit der Blüthe unter Egen später ein Rückschlag erfolgte, ist bekannt. Der Nachfolger Egens war ein ausgezeichneter Gelehrter, dessen Name unvergessen bleiben wird; aber es fehlte ihm das praktische Geschick, welches der Leiter eines derartigen Institutes haben muß, und an diesem Mangel ist der sonst so tüchtige Mann gescheitert. Dazu kam seine oftmalige Krankheit, denn bei einem zehnjährigen Wirken mußte er, abgesehen von kleineren Pausen, zwei volle Jahre beurlaubt werden. So sah es im Jahre 1859, als die langersehnte Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschule erschien, an unserer Anstalt nicht sehr günstig aus. Trotzdem nahm der Minister keinen Anstand, von den damals bestehenden 56 Realschulen die Elberfelder zu denjenigen 26 zu rechnen, die zur ersten Ordnung gehören sollten; und als vor fünf Jahren Geheimrath Wiese im Auftrage des Herrn Ministers seine Verordnungen und Gesetze herausgab und als Beispiel auch den Lehrplan einer Realschule I. O. *veröffentlichte*, wählte er dazu den Lehrplan unserer Anstalt.

— — — — — — — — —*)

Director Egen hat so Großes mit den bescheidensten Mitteln erreicht; denn die Väter der Stadt waren zu seiner Zeit sehr besonnen und sparsam in der Gewährung von Mitteln für die Schule, und Egen mußte mit seiner Anstalt in einem kleinen Giebelhause beginnen, wo die Schüler kaum Platz zum Stehen, geschweige zum Sitzen hatten.. Wir dagegen haben das Glück, in einer festlich geschmückten geräumigen Aula zu stehen; das Kuratorium und die Stadtverordneten-Versammlung haben uns aufs Reichste mit Lehrmitteln ausgestattet. So können wir mit leichter Mühe weiter bauen, was unter Egen begonnen ist.

Die höheren Lehranstalten sehen manchmal, was hier nicht der Fall ist, scheel aufeinander; möchten sie doch bald erkennen, daß die Entwickelung der

*) Die Festrede verbreitete sich hier über Statistisches, das wir in unserer Einleitung schon berührt haben und deshalb übergehen dürfen.

Wissenschaft und des ganzen geistigen Lebens verlangt, daß die verschiedenen Schulen einander ergänzen, daß sie Freude und Leid miteinander um so lieber theilen sollten, je näher die Zeit rückt, in der sie alle in gleichem Lichte und in gleichem Schatten wirken können. Fern scheint die Zeit nicht mehr zu sein. Daß diese Hoffnung in Erfüllung gehe und auch diesem Hause zu Heil und Segen gereiche, das walte Gott!"

Auf diese Rede folgte die Aufführung einer von Karl Stelter gedichteten, von dem Gesanglehrer der Anstalt Hermann Müller in Musik gesetzten Festkantate.

Sodann ergriff Herr Oberbürgermeister Jaeger das Wort im Namen der städtischen Verwaltung und der Staatsbehörde. Er hob besonders hervor, wie der Kaufmannstand der Realschule Vieles zu danken habe, und lieh der Hoffnung Ausdruck, daß die Anstalt fortfahren möge, den Anspruch auf dankbare Anerkennung stets wach zu halten, daß sie, wie auch aus den Wogen des ruhelosen Meeres der Reorganisation des höheren Bildungswesens die Entscheidung über das Loos der Realschule hervorgehen möge, in edlem Wettstreit mit den übrigen Lehranstalten innerhalb des gegebenen besonderen Rahmens nach dem Höchsten strebe und dabei nie vergesse, was aller höheren Lehranstalten gemeinsames und nothwendiges Fundament ist, die Pflege aufrichtiger Liebe zu Gott und den Menschen.

Zum Schlusse entledigte sich der Redner eines Auftrages des Königlichen Provinzialschul-Kollegiums, welchem trotz des lebhaftesten Wunsches die Lage der Geschäfte es nicht gestattete, durch eins seiner Mitglieder den Festgruß persönlich überbringen zu lassen, indem er die Theilnahme der vorgesetzten Behörde in deren Namen mit warmen Worten ausdrückte. Auch der Herr Minister hat seine besondere Theilnahme an dem Feste dadurch bezeugt, daß er hiervon Anlaß genommen hat, dem Oberlehrer Dr. Brennecke den Professor- und dem Lehrer Hengstenberg den Oberlehrer-Titel zu verleihen.

Hieran schloß sich ein Festgruß des früheren Schülers der Anstalt, Herrn Beigeordneten Dieße, welcher im Namen der alten Schüler der früheren Lehrer gedachte und als Zeichen dankbarer Anerkennung die Stiftungsurkunde über einen Stipendienfonds von zunächst 11,000 Mark für würdige Realschüler, hauptsächlich der oberen Klassen, überreichte. Das Geschenk wurde von dem Oberbürgermeister als Vorsitzenden des Kuratoriums mit dankenden Worten angenommen.

Nachdem noch ein Chorgesang („Deutschland hoch") erklungen war, folgten die Glückwünsche von Seiten der Direktoren der übrigen höheren Anstalten der Stadt.

Herr Gymnasialdirector Professor Dr. Eberhard betonte die Nothwendigkeit der gemeinsamen Arbeit zur Erreichung desselben hohen Zieles und zur Bekämpfung gemeinsamer Feinde. Als Ausdruck der Wünsche des Gymnasiums überreichte er eine schön ausgeführte Votivtafel, welche folgende Inschrift hat:

Q. B. F. F. F. Q. S.

Ludo literario Elberfeldensi ex eorum qui a rerum tractatione nomen ducunt primo ordine sacra semisaecularia sollemniter agenti laeti lubentes

nobiscum recordati qui ludus abhinc annos qninquaginta a nostro seiunctus propria separataque via ac ratione iuventutem literis erudire coeperit eum tam abunde nunc laude atque auctoritate et institutionis et disciplinae famaeque celebritate potiri officiosissime congratulamur rector et conlegae gymnasi Elberfeldensis.

Eine ähnliche Votivtafel übergab sodann der Director der Gewerbeschule, Herr Dr. Artopé. Dieselbe lautet folgendermaßen: „Der Realschule I. Ordnung zu Elberfeld widmet zum Feste ihres fünfzigjährigen Bestehens die Gewerbeschule dieses Gedenkblatt. Wie sie seit dem Tage ihrer Gründung unter der umsichtigen Leitung bewährter Directoren und der treuen Pflichterfüllung kundiger Lehrer zu hervorragenden Leistungen sich stetig entwickelt hat, so möge sie bis in die fernste Zukunft sich weiteren Wachsthums erfreuen und unter den deutschen Lehranstalten ehrenvollen Ruhm bewahren in allen Zeiten! Möge sie, wie bisher, ihren Schülern Liebe erwecken zum Wahren und Schönen, sie ausrüsten mit reichem Wissen und sie erziehen zu tüchtigen Bürgern der Stadt und des Vaterlandes; Das walte Gott!"

Director und Lehrercollegium der Gewerbeschule.

Auch die Töchterschule wollte nicht zurückstehen; sie ließ durch ihren Director Herrn Schornstein ein künstlerisch ausgeführtes Gedenkblatt überreichen.

Zum Schlusse brachte Herr Realschul-Director Dr. Schauenburg-Krefeld im Namen der anwesenden Vertreter der Realschulen der Rheinprovinz seinen Glückwunsch dar, auf welchen Herr Director Schacht mit einigen Worten dankend erwiderte.

Mit dem letzten Satze der erwähnten Festkantate hatte die offizielle Schulfeier und hiermit der erste Theil des Festes sein Ende erreicht.

Um 2 Uhr Nachmittags fand das Festmahl in dem großen Saale des Casino statt. Der erste Trinkspruch galt nach alter Sitte unserem Heldenkaiser; der Herr Oberbürgermeister brachte ihn etwa in folgenden Worten aus:

„Wenn wir Umschau halten am heutigen Jubeltage, so fällt unser dankerfüllter Blick vor Allem auf das glänzende Vorbild unseres geliebten Kaisers, des Meisters der Jubiläen dieses und vielleicht aller Jahrhunderte. Wir feiern heute ein Fest der Schule, und da die Hauptbestimmung der Schule ist zu lehren, so wollen wir uns belehren lassen, wie Jubiläen recht zu feiern sind. Durch sein Beispiel hat uns der allerhöchste Lehrmeister gezeigt, daß aufrichtige Demuth gegen Gott, unerschütterliche Liebe zum Vaterlande, seltenste Pflichttreue, warme Bethätigung der Nächstenliebe die schönsten Blüthen im Kranze der Jubiläen sind. Dankerfüllt preisen wir das gütige Geschick, das uns einen so herrlichen Kaiser gegeben hat zu einer Zeit, wo die höchsten Mannes- und Herrschertugenden nicht zu hoch erscheinen, das Vaterland zu den steilen Höhen unseres Sehnens emporzuführen. Wir ehren unseren Kaiser und unsere Realschule am Höchsten, wenn wir uns von dem Geiste durchdringen lassen, der unserem geliebten Kaiser nicht nur die Bewunderung, sondern, was weit mehr sagen will, die Herzen der ganzen Welt erobert hat, wenn wir diese Gesinnung hegen und pflegen in der Schule und in der Familie, wenn wir sie hinaustragen in die weiten Kreise des öffentlichen Lebens. Mit diesem Gelübde und in der Hoffnung, daß Gott unsern

geliebten Kaiser dem Vaterlande noch lange erhalten möge, den Guten zum Schutz, den Bösen zum Trutz, lassen sie uns einstimmen in den alten Ruf der Liebe und Treue: Kaiser Wilhelm lebe hoch!"

Kräftig stimmte die Versammlung ein, worauf die erste Strophe der Nationalhymne gesungen wurde.

Den zweiten Toast brachte Herr Beigeordnete Dietze auf die Jubilarin aus. An denselben schloß sich der Gesang eines auf die Anstalt gedichteten Festliedes. Den dritten offiziellen Trinkspruch hatte Herr Director Dr. Schacht; derselbe galt der Stadt Elberfeld, welche trotz der materiellen Bestrebungen ihrer industriellen Kreise auch dem Idealen einen so weiten Spielraum gewährt.

Die Reihe der offiziellen Reden war hiermit geschlossen; um so reichlicher begann jetzt die Quelle der scherzhaften und ernsten Toaste zu sprudeln, welche im Verein mit den Festliedern und den Musikvorträgen die gehobenste Stimmung hervorbrachten. Auch eine Anzahl von telegraphischen Glückwünschen war eingelaufen, welche unter lebhaftem Beifalle vorgelesen wurden. So kam die siebente Stunde heran, und die Festgenossen begaben sich zu einer musikalischen Aufführung der Schüler in die Aula der Anstalt zurück. Sämmtliche Vorträge fanden ungetheilten Beifall. Sowohl den jungen Künstlern wie ihrem Lehrer und dem Leiter der Soirée machten sie alle Ehre.

So war der erste Tag hauptsächlich ein Fest der Erwachsenen gewesen; der zweite Tag gehörte mit Recht den Kleinen.

Gegen halb acht Uhr bewegte sich ein fröhlicher Zug von der Realschule zum Bahnhofe der Bergisch-Märkischen Bahn. Etwa 400 Schüler — die kleinsten waren zurückgeblieben —, unter Führung der Lehrer und theilweise von Angehörigen begleitet, traten eine Festfahrt nach dem Siebengebirge an. Ein Extrazug brachte die erwartungsvolle Schaar nach Deutz, wo sie von einer Militärkapelle mit heiteren Musikvorträgen empfangen wurden. Durch die Straßen der Stadt ging es jetzt zum Landungsplatze der Dampfschiffe, welche für die Fahrt gemiethet waren. Ueber und über waren die beiden Fahrzeuge mit Flaggen und Blattgewinden bedeckt; besondere Freude erregte das an den Mastspitzen wehende Elberfelder Stadtwappen.

Nachdem die Gesellschaft durch die umsichtigen Leiter des Ausfluges — die Herren Director Schacht und Stadtverordneten Kayser — zu gleichen Theilen auf den Schiffen untergebracht waren, dampften diese unter Böllerschüssen und Musik den majestätischen Strom hinauf an Köln mit dem hochragenden Dom vorbei gen Bonn. Die Umrisse des Siebengebirges wurden immer deutlicher, endlich hoben sie sich in ihrer ganzen Schönheit vom bewölkten Himmel ab. Inzwischen war die Zeit des Mittagessens herangekommen. Da letzteres auf der Höhe von Remagen noch nicht beendigt war, so fuhren die Schiffe bis Linz, wo sie wendeten, um dann bei Königswinter anzulegen. In langgestrecktem Zuge bewegte sich die Gesellschaft den steilen Weg zum Drachenfels hinauf, um in luftiger Höhe bei den Klängen der Musik die herrliche Fernsicht zu genießen. Dann ging es wieder zu den Schiffen hinab. Das Wetter blieb dem Ausfluge trotz der oft bedenklich aussehenden Wolken bis zum Schlusse durchaus günstig.

Ohne irgend welchen Unfall — nur einige Mützen und Taschentücher waren

in Folge allzu freudigen Schwenkens dem Flußgotte zum Opfer gefallen. — ohne irgend welche Störung gelangte die Expedition mit Einbruch der Dunkelheit nach Deutz, von wo der schon harrende Extrazug die Gesellschaft nach Elberfeld zurückbrachte. Einen wunderbar schönen Anblick gewährte es, als die Schaar mit bunten Lampen vom Bahnhofe zum Schulgebäude zog. Hier brachte Herr Stadtverordnete Kayser dem Director ein wohlverdientes Hoch, während letzterer das Kuratorium und besonders Herrn Kayser für seine Bemühungen um die Festfahrt leben ließ.

So hatte das Fest einen harmonischen Abschluß gefunden, der noch lange in der Erinnerung nachklingen wird!

— — — — — — — — — —

Zum Schlusse unseres Berichtes seien noch die Festschriften erwähnt, welche bei der Feier zur Vertheilung kamen.

1. Die Realschule zu Elberfeld von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Realschule I. O. zu Elberfeld am 21. Mai 1880 von Dr. Ludwig Schacht, Director der Realschule I. O. Elberfeld 1880, beim Sam. Lucas, 170 Seiten in 4°.

2. Zum fünfzigjährigen Jubelfeste der Elberfelder Realschule den Festgenossen gewidmet von alten Schülern der Anstalt. (Enthält eine Selbstbiographie des Director Egen aus dem Jahre 1845). Elberfeld 1880, bei Sam. Lucas. 17 S. in 4°.

3. Leitfaden für den Unterricht in der Naturbeschreibung von Dr. Otto Wendt, Oberlehrer an der Realschule zu Elberfeld. Elberfeld 1880, bei Sam. Lucas. 60 S. in 8°.

4. Abriß der Rhetorik und Poetik, von Dr. L. Hoff, Director des Königl. Gymnasiums in Coesfeld, und Dr. W. Kaiser, Oberlehrer an der Realschule zu Elberfeld. Essen 1880, bei G. D. Bädeker. 87 S. in 8°.

5. Kulturgeschichtliche Streifzüge, von Dr. W. Kaiser, Oberlehrer an der Realschule I. O. zu Elberfeld. Elberfeld 1880, bei Sam. Lucas. 18 S. in 8°.

6. Kantate zur fünfzigjährigen Jubelfeier der Realschule I. O. zu Elberfeld am 21. Mai 1880, von Hermann Müller, Text von Karl Stelter. Elberfeld 1880, bei Sam. Lucas. 15 S.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 9.

Ausgegeben am 15. November 1880.

Stettin 1880.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

I. Abhandlungen.

Aufgaben zur Einführung in die astronomische Geographie.

Die nachstehenden Aufgaben bilden den vorläufigen Abschluß einer Reihe kleinerer Arbeiten, die den Zweck haben, den mathematischen Unterricht zum Mittelpunkte derjenigen Unterrichtsfächer zu machen, welche sich, wie jener, mit Raum und Zahl beschäftigen. Unter dem Ausdrucke „Mittelpunkt" kann man sich sehr Verschiedenes vorstellen, und es hat deshalb Jeder, der sich desselben bedient, das Recht aber auch die Pflicht, festzustellen, in welchem Sinne er das Wort gebraucht. Ich will hier nicht des Weiteren auseinandersetzen, wie der Begriff in dem hier angewandten Sinne sich aus der geometrischen Bedeutung des Mittelpunktes herleitet, sondern kurzweg angeben, welcher Gedanke bei den früheren Sammlungen von Aufgaben und bei der vorliegenden Sammlung für mich der leitende gewesen ist.

Der mathematische Unterricht in den höheren Schulen hat einen dreifachen Zweck: der Schüler soll eine Gedankenreihe bis zu ihrem Abschlusse selbständig durchdenken lernen und sich an diese Art geistiger Thätigkeit gewöhnen. Diese Aufgabe fällt hauptsächlich dem Unterrichte in der ebenen Geometrie und in der Lösung von Aufgaben aus diesem Gebiete zu.

Die Stereometrie betrachtet die Körper nach einem doppelten Gesichtspunkte: Sie lehrt die Inhaltsbestimmung und entwickelt die Beziehungen räumlicher Gebilde zu einander. Nach der Einrichtung der Aufgabensammlungen und nach den in den Jahresberichten mitgetheilten Aufgaben für die Abgangsprüfungen zu schließen, wird der rechnende Theil der Stereometrie gegen denjenigen, der die Ausbildung der Raumanschauung sich als Aufgabe stellt, vielfach über Gebühr begünstigt. An den Schülern muß sich das empfindlich rächen. Wie die tägliche Erfahrung lehrt, ist es ihnen im späteren Leben entweder nur mit ungeheurer Anstrengung oder gar nicht mehr möglich, sich in einen Gegenstand hineinzuarbeiten, der die Fähigkeit und Fertigkeit erfordert, räumliche Gebilde sich vorzustellen.

Die Ausbildung des Raumsinns ist die gemeinsame Aufgabe der

Stereometrie und des geometrischen und perspektivischen Zeichnens. Die innige Verbindung dieser ist darum auch eine durch die Natur der Sache gebotene. Die Sätze über die Lage einer Graden gegen eine Ebene und über die Lage zweier Ebenen gegeneinander finden ihre naheliegende Verwendung bei den Beweisen von Sätzen aus der darstellenden Geometrie und Perspektive (Päd. Archiv 1880, S. 289) und, fügen wir noch hinzu, bei der Berechnung der Kristallformen (Päd. Archiv 1879, S. 257). Werden auf einer Schule jene Fächer, wenn auch in noch so geringer Ausdehnung, gelehrt, so ist es ein Fehler des Lehrplanes, wenn die naheliegende Verbindung nicht aufgesucht, sondern zur Befestigung jener Sätze Uebungen an Stoffen vorgenommen werden, die an sich ohne Werth und Interesse sind.

Aufgaben über die Kugel liefert in großer Zahl und von jedem Grade der Schwierigkeit die astronomische Geographie. Einen Zweig dieses Unterrichtsgegenstandes habe ich bereits in einer kleineren Arbeit „Ueber einige Modelle zur Erläuterung der gebräuchlichsten Methoden, die Erdoberfläche oder einzelne Theile derselben in einer Ebene darzustellen" (Päd. Archiv 1879, S. 609) bearbeitet. Das Nachstehende ist eine Vervollständigung jener Arbeit, womit aber durchaus nicht gesagt sein soll, daß der Gegenstand damit nun erschöpft ist.

Außer den Uebungen mit dem Tellurium sind die mit dem Erdglobus Nr. 6 mit Horizont, Meridian, Höhenquadrant und Kompaß auf Holzgestell (Berlin, Dietrich Reimer, 48 Mark) sehr zu empfehlen. Bringt man die Erdkugel in eine solche Lage, daß die Entfernung des Pols vom Horizont der Abweichung der Sonne gleich ist, so ist der Horizont der Kreis, welcher den beleuchteten Theil der Erdoberfläche vom unbeleuchteten trennt. Der Abstand eines unter dem Mittagsring gelegenen Ortes vom Horizonte giebt ohne Weiteres die Höhe der Sonne, bez. die Lage der Sonne über oder unter dem Horizonte um die Mittagszeit. Die Dauer des längsten (bei einer der jeweiligen Abweichung der Sonne entsprechenden Lage der Erdkugel jedes) Tages, die Morgen- und Abendweite, die Dauer der Dämmerung lassen sich leicht bestimmen, kurz an der Erdkugel lassen sich die mannigfaltigsten Aufgaben lösen. Derartige Uebungen werden, im erdkundlichen Unterrichte vorgenommen, denselben beleben und interessant machen; andererseits wird der Schüler mit den keineswegs leicht faßlichen Begriffen der astronomischen Geographie durch fortgesetzte directe Anschauung vollständig

vertraut. Werden dann dieselben Aufgaben späterhin mathematisch behandelt, so weiß der Schüler, was die Durchschnittszeichnung zu bedeuten hat.

Eine genauere Prüfung der nachstehenden Aufgaben wird übrigens ergeben, daß sie für die verschiedensten Theile des mathematischen Lehrstoffes Uebungsaufgaben enthalten, für die Kreislehre, die Inhaltsbestimmung, die Lehre von den Verhältnissen u. s. w.

Die Aufgaben stellen einen kurzen Lehrgang der astronomischen Geographie dar; man wird deshalb auch manche Bekannte finden, die der Vollständigkeit wegen einen Platz erhalten mußten.

Durch ein Verfahren, wie es vorstehend näher auseinandergesetzt worden, wird einem zusammenhängenden Unterricht auf der oberen Stufe der Boden bereitet. Die bis dahin noch nicht gelösten Aufgaben können nunmehr den Unterricht begleiten, der in verhältnißmäßig raschem Schritt vorwärts gehen kann.

An guten Lehrbüchern hat unsere Schulliteratur keinen Mangel. Einen geringeren Umfang haben Koppe, die mathematische Geographie, 2. Aufl. Essen, 1875. Bädeker, 127 S. Mark 2. Hoffmann, mathematische Geographie. 2. Aufl. Paderborn, 1876. Schöningh, 149 S. Mark 6. Beide haben eine klare und faßliche Darstellungsweise und unterscheiden sich im wesentlichen dadurch, daß das erstere ein weit geringeres Maß von mathematischen Kenntnissen voraussetzt, als das letztere.

Viel weiter geht Martus, astronomische Geographie. Leipzig, 1880. Koch (Sengbusch). S. 341. Mark 7. Das Werk giebt einen Einblick in die Gewinnung der Ergebnisse der Wissenschaft und bildet so gleichsam die Brücke zwischen den obengenannten Werken von Koppe und Hoffmann und den eigentlichen Fachschriften. Der Lehrer, welcher sich zunächst durch ein weniger umfangreiches Werk mit der astronomischen Geographie bekannt machen will, dürfte kaum ein besseres Werk wählen können. Außer den genannten drei Werken habe ich noch benutzt Herschel, outlines of astronomy. London, 1875. Longmans, Green and Co. und Faye, leçons de cosmographie. 2me édition. Paris, 1854. Hachette et Cie.

Um dem Lehrer, der die Sammlung gebrauchen will, das lästige und zeitraubende Nachrechnen zu ersparen, habe ich die Auflösungen beigefügt. Die Aufgaben sind sämmtlich sehr leicht, weil sie in die astronomische Geographie einführen sollen; an schwierigeren Auf-

gaben ist ja ohnehin kein Mangel. Die Werke von Hoffmann und Martus haben vortrefflichen Uebungsstoff für fortgeschrittenere Schüler.

Die bisher von mir im Päd. Archiv veröffentlichten Sammlungen von Aufgaben waren hauptsächlich für den stereometrischen Unterricht bestimmt. Den rechnenden Theil des mathematischen Unterrichts, die dritte Seite desselben, in ähnlicher Weise zu berücksichtigen, hat es mir bis jetzt an Zeit gefehlt. Bei der näheren Prüfung der Aufgaben, die durch Gleichungen gelöst werden, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß hier noch recht viel zu ändern und zu verbessern ist. Die Aufgaben sind zum großen Theil noch trivial und an sich ohne Werth. Ich bin überzeugt, daß man aus der Physik, Chemie, Mechanik u. s. w. geeigneten Uebungsstoff in Fülle wird entnehmen können, wenn nur erst jene Lehrfächer in dieser Absicht durchsucht werden. Hier ist ein noch wenig angebautes, aber reichen Ertrag versprechendes Feld der Thätigkeit, das ich den Herren Fachgenossen hiermit zur Bearbeitung empfohlen haben möchte.

I. Die Erde.

1. Welchen Durchmesser in cm muß eine Erdkugel haben, wenn der höchste Berg der Erde, Mount Everest, 8840 m hoch, auf dieser Erdkugel 1 mm hoch sein soll? Antw. $\frac{400000}{\pi \,.\, 884} = 144$ cm.

2. Wie lang ist ein Grad des Aequators oder einer Mittagslinie in km? Antw. $\frac{40000}{360} = \frac{1000}{9} = 111$ km.

3. Welche Länge hat die englische Seemeile (Bogen eines größten Kreises der Erde, dessen Zentriwinkel 1 Min. ist?) Antw. $\frac{1000}{9 \,.\, 60} =$ 1,853 km.

4. Die Endpunkte des kaspischen Meeres liegen auf derselben Mittagslinie und haben die geographische Breite 36° 34′ und 47° 24′. Gesucht die Länge des kaspischen Meeres in km? Antwort $\left(11 - \frac{1}{6}\right) \frac{1000}{9} = 1204$ km. (Auflösung derselben Aufgabe mittelst des Höhenquadranten an der Erdkugel).

5. Auch der Leuchtthurm auf Arcona und Triest (Thurm im Kastell) liegen auf derselben Mittagslinie. Ersterer hat die nördliche Breite 54° 40′ 54″, letzterer 45° 38′ 37″. Welches ist die Länge der

Luftlinie zwischen beiden Orten. Antw. 1002,38 km oder rund 1000 km.

6. Wie hoch liegt der höchste Punkt des kaspischen Meeres über der zu den Endpunkten gehörigen Sehne? Antw. r $(1 - \cos 5^\circ 25') = 20000 . 0{,}00447 . 0{,}318 = 28{,}43$ km. Zum Vergleich sei bemerkt, daß die Eisenbahn von Berlin nach Potsdam 26 km lang ist.

7. Gesucht die Länge und Breite eines Ortes auf der Erdkugel. Gegeben Länge und Breite eines Ortes; es soll der Ort auf der Erdkugel aufgesucht werden. Die Gegenfüßler, Gegenwohner und Nebenwohner eines Ortes zu finden.

8. Die Länge eines Ortes ist der Winkel zwischen zwei Ebenen (welchen?), die Breite ist der Winkel zwischen einer Graden und einer Ebene. Der Winkel zweier Ebenen wird nun erhalten, indem man auf der Durchschnittslinie in demselben Punkte zwei Lothe errichtet, von denen das eine in der einen, das andere in der anderen Ebene liegt. Der Winkel einer Graden und einer Ebene ist der Winkel, den die Grade mit ihrer Projektion auf die Ebene bildet. Inwiefern kommen diese Erklärungen bei der Bestimmung der Länge und Breite zur Anwendung?

9. Gesucht die Länge eines Grades des Parallelkreises folgender Städte:

Namen der Stadt	Breite	Länge eines Grades des Parallelkreises in km
Quito	0° 14′ südl.	111
Calcutta	22° 33′ nördl.	102,6
Kairo	30° 2′ "	96,2
Konstantinopel	41° "	83,9
Wien	48° 13′ "	74
Berlin	52° 31′ "	67,6
Stockholm	59° 21′ "	56,6
Hammerfest	70° 40′ "	36,8
Batavia	6° 9′ südl.	110,5
Capstadt	33° 55′ "	92,2
Buenos Ayres	34° 36′ "	91,5

10. Welches ist die Länge der Luftlinie a) von Eger (30° 2′; 50° 5′)*) bis Prag (32° 5′; 50° 5′) b) von München (29° 14′; 48° 8′)

*) 30° 2′; 50° 5′ bedeutet Länge 30° 2′, Breite 50° 5′.

bis Wien (34° 3'; 48° 13') unter der Voraussetzung, daß München auf dem Parallelkreis von Wien liegt? Antw. $2\frac{1}{20}\cdot\frac{1000}{9}\cdot 0{,}64167 =$ 146,17 km. — $4\frac{49}{60}\cdot\frac{1000}{9}\cdot 0{,}66632 = 356{,}63$ km.

11. a) Wie weit kann man vom Brocken (28° 17'; 51° 48') aus sehen? (Vorausgesetzt, daß die Tangente vom Brocken an die Erdkugel mit dem betreffenden Bogen gleiche Länge hat). b) Welche Länge hat ein Grad des Parallelkreises, auf dem der Brocken liegt? c) Welche Länge hat der am meisten nach Osten gelegene, vom Brocken aus sichtbare Punkt? Antwort: a) $\sqrt{1140\left(\frac{4\,.\,10^7}{\pi}+1140\right)}$ m $= 120{,}48$ km. b) $4\,.\,10^7\,.\,0{,}61841 : 360 = 68{,}71$ km. c) $28°\,17' + \frac{120{,}48°}{68{,}71} = 30°\,2'$. Also bis Dessau (29° 55'; 51° 50').

12. Wieviel Quadratmeilen (1 Meile = 7420 m) würde man vom Brocken übersehen können, wenn derselbe nach allen Seiten in die Ebene abfiele? Die Höhe des zu übersehenden Kugelabschnitts sei mit x und der Halbmesser seines Begrenzungskreises mit y bezeichnet. y ist die zum rechten Winkel gehörige Höhe in zwei rechtwinkeligen Dreiecken. Die Abschnitte der Hypotenuse sind bez. x,2r — x und r — x, x + h. Man hat demnach

$$y^2 = x\,(2r - x);\; y^2 = (r - x)\,(x + h)\;.\cdot.$$

$$x\,(2r - x) = (r - x)\,(x + h)\;.\cdot.\; x = \frac{rh}{r + h}.$$

Die zu übersehende Fläche hat zum Inhalte $\frac{rh}{r+h}\,.\,2r\,\pi$ qm. Für r = 6366200 m und h = 1140 m hat man

$$\frac{4\,.\,10^7\,.\,1140\,.\,6366200}{6367340\,.\,7420^2} = 828 \text{ Quadratmeilen.}$$

13. Ein Leuchtthurm ist 40 m hoch und steht 20 m über dem Meeresspiegel. In welcher Entfernung von dem Leuchtthurm wird einem auf einem Schiffe befindlichen Beobachter, dessen Augen von der Meeresfläche 5 m Abstand haben, a) der Thurm auf dem Meeresspiegel zu stehen scheinen? b) In welcher Entfernung wird die Spitze des Thurms aus dem Gesichtskreis verschwinden?

Im ersten Falle muß die Verbindungslinie des Auges mit dem

Fuße des Thurms die Erdkugel berühren. Man hat also die Entfernungen von diesem Berührungspunkte bis zum Auge und bis zum Fuße des Thurms zu addiren. Aehnlich im zweiten Falle.

a) $\sqrt{5.\left(\frac{4.10^7}{\pi}+5\right)}=\sqrt{\frac{5.4.10^7}{\pi}} = 7,979$ km.

$\sqrt{20.\frac{4.10^7}{\pi}} = 15,958$ km. Antw. $15,958 + 7,979 = 23,937$ km.

b) $\sqrt{60.\frac{4.10^7}{\pi}} = 27,640$ km. Antw. $27,620 + 7,979 = 35,619$ km.

14. Unter Kimmtiefe eines Ortes A versteht man den Winkel BAC, den die von A an die Erde gezogene Tangente AB mit der durch A gehenden horizontalen Ebene bildet. Die Verbindungslinie des Punktes A mit dem Mittelpunkte der Erde M schneide die Erdoberfläche in D. Gesucht die Kimmtiefe für AD = h.

$\angle$ BAC = $\angle$ AMB. Wie bei der Berechnung des Halbmessers des Gesichtskreises kann AB = DB gesetzt werden. Dann ist die Bogenlänge des gesuchten Winkels $\sqrt{h\ (2r + h)} = \sqrt{2rh}$.

Maß des Winkels der Kimmtiefe in Bogenlänge für den Halbmesser 1 . . . . . $\sqrt{\frac{2rh}{r^2}} = \sqrt{\frac{2h}{r}}$.

Maß in Graden. $\left(\sqrt{\frac{2h}{r}} : 2\pi\right) 360.60'. = \sqrt{\frac{h}{2r\pi.\pi}}$ 21600'.

Für h = 20 m erhält man 6,85 m = 6 m 51 s. Kimmtiefe nach dem nautischen Jahrbuche

Höhe in m	5	10	15	20
Tiefe	3′ 59″	5′ 38″	6′ 53″	7′ 57″

15. Gesucht die Geschwindigkeit eines Punktes der Erdoberfläche in folgenden Breiten in m.

0° — 463 m	$52\frac{1}{2}^{\circ}$ — 282 m.
10° — 458 m	55° — 266 m.
20° — 435 m	60° — 232 m.
30° — 401 m	70° — 158 m.
40° — 355 m	80° — 80 m.
50° — 298 m.	

Ueber die Erklärung des Doveschen Drehungsgesetzes des Windes s. Martus S. 181.

16. Den wievielten Theil der ganzen Erdoberfläche nimmt a) die nördliche kalte, b) die nördliche gemäßigte, c) die nördliche heiße Zone ein? Antw. a) $\frac{(1 - \sin 66^0\ 30')}{2} = 0{,}0414 = 0{,}04$. — b) $\frac{\sin 66^0\ 30' - \sin 23^0\ 30'}{2} = 0{,}2591 = 0{,}26$. — c) $\sin 23^0\ 30' : 2 = 0{,}1994 = 0{,}20$.

17. Der scheinbare Horizont für einen Punkt O der Erde ist diejenige Ebene, welche die Erde in diesem Punkte berührt. Die Mittagsebene wird durch die Verbindungslinie OP des Punktes O mit dem Pole und durch OZ, die senkrechte auf dem scheinbaren Horizonte in O, bestimmt. Alle Sterne beschreiben Kreise, deren Mittelpunkt auf OP bez. der Verlängerung von PO liegt, und deren Ebene auf OP senkrecht steht. a) Die Mittagsebene schneidet die Bahn eines jeden Sterns in einem Durchmesser. b) Der Durchschnitt des scheinbaren Horizontes mit der Bahn eines jeden Sterns steht auf der Mittagsebene senkrecht. c) Der über dem Horizont gelegene Theil der Bahn eines jeden Sterns wird durch die Mittagsebene halbirt. d) Die Tangente an die Bahn des Sterns in dem Durchschnittspunkte derselben mit der Mittagsebene ist dem Horizonte ‖. Also ist der Punkt der höchste Punkt der Bahn über dem Horizonte. Beweis.

18. Wie folgt aus Aufgabe 17, daß die Ebene, welche durch einen senkrecht stehenden Stab und durch die Halbirungslinie zweier gleich langer Schatten desselben geht, die Mittagsebene für den Fußpunkt des Stabes ist. (Verfahren der Alten, die Mittagslinie zu bestimmen).

19. Polhöhe eines Ortes O ist der Winkel, den die Verbindungslinie OP (P, Pol) mit dem Horizonte bildet. Geographische Breite des Ortes O ist der Winkel des zugehörigen Erdhalbmessers mit dem Aequator. Die Polhöhe eines Ortes ist gleich der geographischen Breite. Beweis.

20. Die halbe Summe der Höhen eines Zirkumpolarsternes bei zwei unmittelbar aufeinander folgenden Durchgängen durch den Meridian ist gleich der Polhöhe.

Gesucht a) die wahren Höhen der betreffenden Sterne, b) die Breite von Paris aus folgenden Angaben:

	Durchgang durch den Meridian. oberer	unterer	Wahre Höhen. obere	untere	Breite von Paris.
Polarstern	50°20′6″	47°22′0	50°19′18″	47°21′6″	. ½ . 97°40′24″=
Brechung	48″	54″			[48°50′12″
α im großen Bären	76°17′11″	21°25′55″	76°16′57″	21°23′27″	. ½ . 97°40′24″=
Brechung	14″	2′28″		.	[48°50′12″.

21. Die astronomische Dämmerung erreicht ihr Ende, wenn die Sonne 18° unter dem Horizonte steht. Wie berechnet sich hieraus die höchste Stelle (K) der Wolkenschicht, welche noch Licht zurückstrahlt. KO (O Beobachtungsort) und KS (S Sonne) sind Tangenten an die Erde und bilden den Winkel $180° - 18° = 162°$. Hieraus läßt sich KC, die Höhe des Punktes K über der Erde berechnen. C ist der Durchschnitt der Verbindungslinie des Punktes K und des Mittelpunktes der Erde mit der Erdoberfläche. $\frac{r}{r+x} = \cos 9° . x = \left(\frac{1}{\cos 9°} - 1\right) r =$ $0{,}012 . 6366 = 76$ km. Hierbei ist von der Strahlenbrechung abgesehen. Man kann unter Berücksichtigung dieser die Höhe des Punktes $K = 64$ km = dem 100. Theile des Erdhalbmessers setzen. Näheres Faye S. 125.

22. Schwingt ein im Punkte A der Erdoberfläche in Gang gesetztes Pendel in der Richtung der Mittagslinie, so wird, wenn der Punkt nach B gelangt ist, wobei sich die Erde um den Winkel $\alpha°$ gedreht hat, im Punkte B der Erde die Schwingungsebene des Pendels mit der Mittagslinie den Winkel $\beta = \alpha \sin \varphi$ machen. (φ = Breite von A bez. B). Foucaults Pendelversuch.

Schneiden sich die Berührenden an die Erde in den Punkten A und B im Punkte O der Erdaxe, so ist $\angle AOB = \beta$ als Wechselwinkel.

$$\text{Bogen } AB = \frac{r \operatorname{ctg} \varphi . 2\pi}{360} . \beta = \frac{r \cos \varphi . 2\pi}{360} . \alpha \;.\because.\; \beta = \alpha \sin \varphi.$$

Städte.	Geogr. Breite.	Stündliche Ablenkung.
Memel	55° 44′	12° 26′
Königsberg	54° 43′	12° 17′
Stettin	53° 25′	12° 5′
Berlin	52° 31′	11° 56′
Köln	50° 56′	11° 41′
Nürnberg	49° 28′	11° 26′

Städte.	Geogr. Breite.	Stündliche Ablenkung.
Wien	48° 13′	11° 13′
Bern	46° 57′	10° 59′

Siehe die eingehende Darstellung bei Martus S. 168, wo auch die Einrichtung des Foucaultschen Pendels im Treppenhause der Königstädtischen Realschule in Berlin und Versuche mit demselben näher beschrieben sind. Der Pendel kostete mit allen Nebenapparaten 265 M. und war bezogen von Wilh. Schultz, Mechaniker in Berlin N.

23. Oestliche Abweichung fallender Körper. Zu einer ersten Annäherung an das Ergebniß gelangt man auf folgendem Wege. (Die genaue Berechnung der Abweichung hat Olbers gegeben in Benzenberg, Versuche über das Gesetz des Falls u. s. w. Dortmund 1804, Mallinckrodt S. 378. Die Abweichung beträgt nach Olbers $x = t \cdot \frac{4}{3} \pi \cos \varphi (s - {}^1\!/_2\, \delta) : u$*), wo t die Fallzeit, s die Fallhöhe und $\delta = \frac{g}{2} t^2 - s$ ist. Siehe auch Schellbach und Arendt, Neue Elemente der Mechanik. Berlin, Reimer 1860, S. 270. Die auf solche Weise berechneten Werthe stimmen sehr gut mit den Ergebnissen der Versuche überein, während nach der hier gegebenen Methode der Berechnung, welche die Aenderung der Erdschwere in Richtung und Größe sowie den Einfluß der Schwungkraft unbeachtet läßt, die Ergebnisse der Rechnung von denen des Versuchs bedeutend abweichen.)

Der Körper falle von dem Punkte A, dessen Höhe h ist. Schneidet die Verbindungslinie von A mit dem Mittelpunkt der Erde M die Oberfläche in B, so ist AB = h. Dreht sich die Erde, wobei die Voraussetzung gemacht wird, daß der Punkt M seine Lage im Raume während der Dauer des Falls nicht ändert, so macht A den Bogen AA′, B den Bogen BB′. Der fallende Körper ist zwei Kräften unterworfen: der Erdschwere und der Trägheit. Nach einem Erfahrungssatze der Mechanik denken wir uns die Bewegungen des Körpers nach einander erfolgend. Der Fall allein würde den Körper nach B bringen, durch die nunmehr allein wirkende Trägheit würde er nach C gelangen, wenn BC = AA′. B′C = BC — BB′ = AA′ — BB′ ist die östliche Abweichung.

Unter r den Halbmesser der Erde, unter u die Dauer eines Sterntages in mittlerer Zeit (86164 Sek.) und unter φ die Breite des Beobachtungsortes verstanden ist, wenn die Dauer des Falls = 1 Sek.

*) Siehe die Bedeutung von u unten auf dieser Seite.

mittlerer Zeit gesetzt wird, $AA' = \frac{2(r+h)\pi\cos\varphi}{u}$, $BB' = \frac{2r\pi\cos\varphi}{u}$, $B'C = AA' - BB' = \frac{2\pi h\cos\varphi}{u}$. Fällt der Körper aus der Höhe h, so ist die Dauer des Falles $\sqrt{\frac{2h}{g}}$, demnach die Abweichung nach Osten

$$\frac{2\pi h\cos\varphi}{u}\cdot\sqrt{\frac{2h}{g}}.$$

Reich erhielt als Mittel aus 106 Versuchen, die er 1831 im Dreibrüderschachte zu Freiberg in Sachsen anstellte, bei einer Fallhöhe von 158,54 m die Abweichung 28,4 mm — $\varphi = 50^0\ 23'$. (Poggendorffs Annalen der Physik und Chemie. Bd. 29, S. 494).

$$x = \frac{2\pi . 158540\sqrt{317{,}08}\cos 50^0\ 53'}{86164\sqrt{9{,}8}}\ \text{mm}$$

$\log x = 7{,}04882 - 5{,}43095 = 1{,}61787$, $x = 41{,}48$ mm.

Die Berechnung nach der Formel von Olbers liefert 27,512 mm, nach der von Schellbach 27,588. Die genaue Rechnung ergiebt also sehr annähernd $\frac{2}{3}$ des obigen Werthes.

Beobachtungen von Benzenberg.

Zeit	Name des Ortes	Geogr. Breite	Zahl der Versuche	Fallhöhe	Fallzeit an der Terzien-Uhr beobachtet	Oestliche Abweichung
1802	Hamburg (Michaelisthurm)	$53^0\ 33'$	31	76,3 m	4,06 s	9 mm
1804	Schlebusch (Rheinprovinz).	$51^0\ 25'$	29	85,1 m	4,265 s	11,5 mm

Bei 1. ist $\log x = 1{,}11541$; $x = 13$ mm. — Bei 2. hat man $\log x = 1{,}20759$; $x = 16$ mm.

II. Die Sonne und die Erde.

1. Unter Parallaxe versteht man den Winkel SMA, den die Verbindungslinien eines Sterns S mit den Endpunkten des zu einem Punkte A der Erde gehörigen Halbmessers bilden. $\sin SMA = p = \frac{r}{d}\sin z = \frac{r}{d}\cos h$ wenn $p = SMA$; $d = SM$, $z =$ Zenithabstand, $h =$ Höhe des Sterns ist. Beweis.

Die Parallaxe hat ihren größten Werth $\sin p = p = \frac{r}{d}$ (Hori-

zontalparallaxe) wenn der Stern im Horizont steht. Die Horizontalparallaxe eines Sterns kann auch erklärt werden als der Winkel, unter welchem der Halbmesser der Erde von dem Stern aus gesehen wird.

2. Gesucht die Entfernung der Erde von der Sonne in Erdhalbmessern, wenn die Horizontalparallaxe der Sonne 8,85 Sekunden beträgt? (Wie groß ist der Halbmesser eines Kreises, wenn zu dem Zentriwinkel 8,85 Sekunden die Bogenlänge r gehört?) Antwort $x = \frac{360 \,.\, 60 \,.\, 60}{\pi \,.\, 17{,}7}$; $\log x = 4{,}36747$; $x = 23307$. Statt dessen soll in den Rechnungen 23340 genommen werden.

3. Wie groß ergibt sich hieraus die Länge des Sonnenhalbmessers in Erdhalbmessern, die scheinbare Größe der Sonne zu 32′ gerechnet. Antw. $x = \frac{23340 \,.\, 2\, \pi \,.\, 16}{360 \,.\, 60} = \frac{4668\, \pi}{135} = 108{,}6$.

4. Der wievielte Theil der Erdoberfläche erhält von allen Punkten der zugewandten Sonnenoberfläche Licht? Der wievielte Theil ist ganz dunkel?

Der Theil der Erdoberfläche, welcher Licht von allen der Erde zugewandten Punkten der Sonnenoberfläche erhält, ist durch die Berührungspunkte der gemeinsamen inneren Tangenten begrenzt.

Wird SE (S Mittelpunkt der Sonne, E Mittelpunkt der Erde) durch eine gemeinsame Tangente AB (A Berührungspunkt mit der Sonne, B Berührungspunkt mit der Erde) in C geschnitten, so ist, wenn $SE = x$, $SA = 109\,r$ gesetzt wird, $\frac{109}{1} = \frac{23340 - x}{x}$ $\therefore x = 212r$. Trifft SE die Erdoberfläche in D und ist F der Fußpunkt der von B auf SE gefällten Senkrechten, so ist DF die Höhe des beleuchteten Kugelabschnitts.

Zur Bestimmung von $FE = x'$ hat man die Gleichung $1 = x' \,.\, 212$ $\therefore x' = \frac{1}{212}$.

$DF = \frac{211}{212} r$, und die voll beleuchtete Fläche der Erde ist demnach $\frac{211}{212} r : 2r = \frac{211}{424}$ der ganzen Erdoberfläche.

Der vollständig dunkle Theil der Erdoberfläche wird von den Berührungspunkten der gemeinsamen äußeren Berührenden begrenzt. Schneidet eine gemeinschaftliche äußere Berührende GH (G Berührungs-

punkt mit der Sonne, H Berührungspunkt mit der Erde) die Verlängerung von SE in K, so ist für EK = y, $\frac{109}{1} = \frac{23340 + y}{y}$.·. y = 216. Ist L der Fußpunkt der von H auf die Verlängerung von SE gefällten Senkrechten, so ist EL = y' bestimmt durch 1 = y' . 216' .·. $y' = \frac{1}{2,6} r$. Also ist der völlig dunkle Theil der Erdoberfläche $\frac{215}{216} r : 2r = \frac{215}{432}$ der ganzen Erdoberfläche.

Man kann demnach annehmen, und das soll in den weiteren Rechnungen geschehen, daß derjenige Kreis, welcher den beleuchteten Theil der Erde vom unbeleuchteten trennt, ein größter Kreis der Erde ist. Dieser Trennungskreis steht auf der Verbindungslinie der Mittelpunkte von Sonne und Erde im Mittelpunkte der letzteren senkrecht steht. (S. Seite 610).

5. Der wahre Horizont eines Ortes ist die Ebene, welche auf dem zugehörigen Erdhalbmesser im Mittelpunkt der Erde senkrecht steht. Die obere Begrenzungsebene des Rings an der Adamischen Erdkugel von 34 cm Nr. 6 ist der wahre Horizont.

Wird die Axe der Erdkugel so gestellt, daß ihr Winkel mit dem Horizont der geographischen Breite (der Polhöhe) gleich ist, und bringt man nun den betreffenden Ort unter den Mittagsring, so befindet sich der Ort im Zenith des Horizonts. Beweis. Diese Stellung der Erdkugel soll kurz bezeichnet werden: die Erdkugel wird nach der Polhöhe gestellt. (Stellung zur Ableitung der scheinbaren Bewegungen.)

Die in dieser Lage des Ortes A durch denselben gehenden größten Kreise der Erdkugel stehen auf dem Horizonte senkrecht. Wie bestimmt sich demnach mittelst des Höhenquadranten die Himmelsgegend nach der ein Ort B in Bezug auf A liegt?

6. Bestimmung der Tagesdauer für einen Ort mittelst der Erdkugel.

Ist die Abweichung der Sonne an dem betreffenden Tage $\pm \delta$, so giebt man der Erdkugel eine solche Stellung, daß derjenige Punkt des messingenen Mittagsrings, der um δ Grad nördlich oder südlich vom Aequator liegt, in das Zenith des Horizonts zu liegen kommt. Die über dem Horizonte befindliche Hälfte der Erdoberfläche ist dann die an diesem Tage von der Sonne beleuchtete.

Nunmehr bringe man den betreffenden Ort unter den Mittagsring und stelle die Stundenscheibe so, daß 12 unter den Mittagsring kommt. Dreht man dann die Erdkugel nach der einen oder andern Richtung so lange, bis der Ort in den Horizont kommt, so kann man an der Stundenscheibe die Zeit des Sonnenauf- oder Unterganges ablesen und daraus die Dauer des Tages berechnen.

7. Nachdem die Erdkugel nach der Polhöhe des Beobachtungsorts A gestellt worden, bringt man 12 Uhr der Stundenscheibe unter den Mittagsring und bezeichnet durch ein Körnchen Wachs oder dergl. auf dem unter diesem gelegenen Mittagskreise einen Punkt der Erde (am einfachsten den betreffenden Punkt der Ekliptik), dessen nördliche oder südliche Breite gleich der nördlichen oder südlichen Abweichung der Sonne ist. Der Bogen zwischen der bezeichneten Stelle und dem Horizonte mißt die Sonnenhöhe um Mittag, nach einer Drehung um 180° die um Mitternacht für A. Beweis. Dreht man nun die Erdkugel nach der einen oder anderen Seite bis der bezeichnete Punkt in den Horizont kommt, so kann man an der Stundenscheibe die Zeit des Auf- oder Untergangs der Sonne ablesen. — Der Bogen zwischen dem im Horizont gelegenen bezeichneten Punkte und dem Durchschnitt des Aequators mit dem Horizonte (dem Ost- bez. Westpunkte) mißt die Morgen- bez. Abendweite. — An allen Orten, welche mit A zugleich in den östlichen oder westlichen Horizont kommen, geht die Sonne um dieselbe Zeit auf oder unter wie in A.

8. Gesucht die Morgen- bez. Abendweite M des Ortes A (Breite φ) zu der Zeit, wo die Abweichung der Sonne δ ist.

Unter Zugrundelegung der Lösung der betreffenden Aufgabe an der Erdkugel betrachtet man die körperliche Ecke, deren Spitze im Mittelpunkt der Erdkugel liegt, und die gebildet ist von Horizont, Aequator und demjenigen Mittagskreis, welcher durch die im Horizont befindliche Sonne geht. Der Winkel der beiden ersteren wird gemessen durch die Erdaxe und durch den auf dem Horizont senkrechten Erdhalbmesser (warum?) und ist $90 - \varphi$. Demselben liegt die Seite δ gegenüber. Der Winkel des Aequators und des Meridians ist ein rechter Winkel, ihm gegenüber liegt M. Man hat also $\sin M = \frac{\sin \delta}{\sin 90^0 - \varphi} = \frac{\sin \delta}{\cos \varphi}$. Darf der Sinussatz nicht vorausgesetzt werden, so kann man ähnlich verfahren wie Päd. Archiv 1875, S. 643 angegeben worden. Statt der 4seitigen Pyramide erhält man in diesem Falle eine dreiseitige (warum?).

9. Bestimmung der Dauer der bürgerlichen und der astronomischen Dämmerung.

Mittelst des Höhenquadranten bestimmt man den Zeitpunkt, wann die Sonne sich 6° bez. 18° unter dem Horizont befindet. Die Zeit, welche zwischen dem Untergang der Sonne und jenen beiden Zeitpunkten liegt, ist die Dauer der bürgerlichen bez. astronomischen Dämmerung. Die Schraube des Höhenquadranten wird dabei so auf den Horizont gelegt, daß die Befestigungsstelle, der Nullpunkt der Theilung, die Erdkugel im Horizont berührt. Der Quadrant selbst wird so an die Erdkugel gelegt, daß er dieselbe in einem auf dem Horizonte senkrechten größten Kreise der Kugel, Höhenkreise, berührt.

10. Die Höhe der Sonne für den Ort A zu einer bestimmten Zeit zu bestimmen.

Nachdem die Erdkugel nach der Polhöhe gestellt, 12 Uhr der Stundenscheibe unter den Mittagsring gebracht und auf dem unter dem Ring gelegenen Mittagskreise der Punkt bezeichnet worden, dessen nördliche oder südliche Breite gleich der nördlichen oder südlichen Abweichung der Sonne ist, wird die Erdkugel soweit gedreht, bis die bestimmte Stunde unter den Mittagsring kommt. Mittelst des im Zenith zu befestigenden Höhenquadranten wird dann ähnlich wie in der vorigen Aufgabe die Sonnenhöhe für diesen Zeitpunkt bestimmt.

11. Die Hälfte der Erdoberfläche zu finden, welche von der Sonne beleuchtet ist, wenn in dem Orte A die Uhr 5 Uhr Nachmittags zeigt.

Man verfährt wie in Aufgabe 6, bringt aber 5 Uhr unter den Messingring. Wird die Erdkugel nun so weit gedreht, bis 12 Uhr unter den Messingring kommt, so ist die über dem Horizonte gelegene Hälfte der Erdoberfläche die von der Sonne beschienene. — An den Orten, welche im Horizont liegen, geht die Sonne auf beziehentlich unter.

12. Warum sind für alle Orte auf dem Aequator Tag und Nacht stets gleich?

13. Unter Abweichung (Deklination) versteht man den Winkel, den die Verbindungslinie der Mittelpunkte von Sonne und Erde mit dem Aequator der letzteren macht. Weil die Erdaxe ihre Richtung unverändert beibehält, so ist dieser Winkel veränderlich.

Zweimal im Laufe eines jeden Jahres steht die Verbindungslinie der Mittelpunkte von Sonne und Erde auf der Erdaxe senkrecht. Warum haben zu dieser Zeit Tag und Nacht auf der ganzen Erde gleiche Länge?

Die äußersten Grenzen der Abweichnng der Sonne sind $23^{1}/_{2}{}^{\circ}$ nördlich oder südlich. Welches ist die Dauer des längsten (kürzesten) Tages für einen Ort, dessen nördliche geographische Breite 50° beträgt?

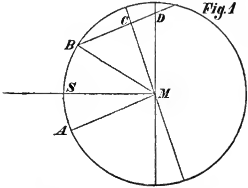


Fig. 1

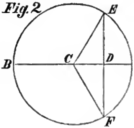


Fig. 2

Die Ebene der Zeichnung ist die Ebene, welche durch die Erdaxe und durch den Mittelpunkt der Sonne (auf der Verlängerung von MS) bestimmt ist. Winkel SMA (Fig. 1) = $23^{1}/_{2}{}^{\circ}$, MA Durchschnitt der Bildebene mit dem Aequator, MC (senkrecht zu MA) Erdaxe, MD (senkrecht zu MS) Durchschnitt der Bildebene mit demjenigen größten Kreise der Erde, welcher den beleuchteten Theil der Erdoberfläche vom unbeleuchteten trennt. BMA = 50°, BC Durchschnitt des Parallelkreises des Beobachtungsortes mit der Bildebene.

Derjenige Theil des Parallelkreises von B, welcher in den beleuchteten Theil der Erdoberfläche fällt, ist der Tagebogen von B. Die Länge dieses Bogens FBE (Fig. 2) verhält sich zum ganzen Parallelkreise wie die Dauer des längsten Tages zu 24 Stunden. 15 Grad des Bogens entsprechen 1 Stunde und 15′ desselben einer Minute Zeit.

Der halbe Tagebogen BF bestimmt sich durch seinen cos = — CD : CE.

$= CM = r \sin 50^{\circ}, CD = r \sin 50^{\circ} \operatorname{tg} 23^{1}/_{2} . \cos ECB$ (Fig 2)

$= -\frac{r \sin 50^{\circ} \operatorname{tg} 23^{1}/_{2}}{r \cos 50^{\circ}} = - \operatorname{tg} 50 \operatorname{tg} 23^{1}/_{2}.$ $\angle ECB = 121^{\circ}$ $13'$; $\angle FCE (B) = 242^{\circ} 26'$.

Dauer des längsten Tages $\frac{242^{\circ} 26' : 15^{\circ} = 16 \text{ Stunden}}{146' : 15' = 10 \text{ Minuten.}}$

Aehnlich findet man für die Dauer des kürzesten Tages an dem

Ort, dessen nördliche Breite 50° ist, 7 Stunden 51 Minuten. Der Tagebogen des längsten Tages ist also dem Nachtbogen des kürzesten gleich.

Gesucht der cosinus des Tagebogens (t) für einen Ort der nördlichen Halbkugel, dessen Breite φ, wenn die Abweichung der Sonne δ ist. $\cos t = -\operatorname{tg} \varphi \operatorname{tg} \delta$ oder $\cos t = \operatorname{tg} \varphi \operatorname{tg} \delta$, je nachdem die Abweichung δ nördlich oder südlich ist.

Gegeben die Dauer des längsten Tages für einen Ort auf der nördlichen Halbkugel 14 Stunden, gesucht die Breite des Orts.

$$\operatorname{Cos} BCE \text{ (Fig. 2)} = \cos \frac{7}{24} . 360 = \cos 105^0 = -0{,}25882 \therefore$$

$\operatorname{tg} x \operatorname{tg} 23^1/_2 = 0{,}25882 . x = 30^0\ 46'$.

Weiterer Stoff zur Uebung ergiebt sich aus folgenden Tabellen. Bei der Berechnung sind statt der Werthe 23° 30′ und 66° 30′ für die Breite der Wende- und Polarkreise die genaueren 23° 28′ und 66° 32′ zu Grunde gelegt. Auf die Strahlenbrechung und auf die Größe des Sonnendurchmessers ist keine Rücksicht genommen.

Dauer des längsten Tages	12;	13;	14;	15;	16;	17;	18;
Breite des Orts	0°;	16°44′;	30°48′;	41°24′;	49° 2′;	54°31′;	58°27′;

Dauer des längsten Tages	19;	20;	21;	22;	23;	24.
Breite des Orts	61° 19′;	63° 23′;	64° 50′;	65° 48′;	66°21′;	66° 32′.

Breite des Orts	0°;	5°;	10°;	15°;	20°;	25°;	30°;
Dauer des längsten Tages	12^h;	$12^h\ 17^m$;	$12^h 35^m$;	$12^h 53^m$;	$13^h 13^m$;	$13^h 34^m$;	$13^h 56^m$;

Breite des Orts	35°;	40°;	45°;	50°;	55°;	60°;	65°;	66° 32′.
Dauer des längsten Tages	$14^h 26^m$;	$14^h 51^m$;	$15^h 26^m$;	$16^h 9^m$;	$17^h 7^m$;	$18^h 30^m$;	$21^h 9^m$;	24^h.

14. Unter Höhe der Sonne versteht man den Winkel, welchen die Verbindungslinie des Beobachtungsorts und des Mittelpunktes der Sonne mit dem Horizonte macht. Bei den Figuren und für die Berechnung ist vorauszusetzen, daß die Verbindungslinien irgend eines Punktes der Erdoberfläche und des Mittelpunktes der Erde mit dem Mittelpunkte der Sonne ∥ sind. Wie hoch steht die Sonne zur Zeit

des längsten (kürzesten) Tages am Wendekreise, in Berlin, am Polarkreise? Antw. 90 (43° 4'); $90^\circ - (52^\circ\ 31' - 23^\circ\ 28') = 61^\circ\ 57'$; $90^\circ - (52^\circ\ 31 + 23^\circ\ 28') = 14^\circ\ 1'$; $46^\circ\ 56'$ (0°).

15. Wie lang ist in Berlin (52° 31') der Schatten eines 1 m langen Stabes zur Zeit des längsten, kürzesten Tages, zur Zeit wo die Abweichung $\pm 10^\circ$ beträgt? 0,555 m; 4,006 m; 0,917 m; 1,936 m.

16. Wie hoch wird sich in Torneå (65° 51' nördl. Breite) am längsten Tage um Mitternacht der obere Rand der Sonne über dem Horizonte befinden? Durch die Strahlenbrechung erscheint der Mittelpunkt der Sonne, wenn derselbe sich grade im Horizonte befindet, um 35' höher. Scheinbarer Durchmesser der Sonne 16'. Antw. $-41' + 35' + 16' = 10'$.

17. Welche Beziehung besteht zwischen Breite eines Ortes, Abweichung der Sonne und Höhe der Sonne? $h = 90^\circ - (\varphi - \delta)$; $h = 90^\circ - (\varphi + \delta)$, je nachdem δ nördlich oder südlich ist.

18. Der Schatten eines 1 m langen Stabes war zu Paris zur Zeit des längsten (kürzesten) Tages 0,474 m (3,123 m). a) Wie groß bestimmt sich hieraus die Höhe der Sonne? 64° 38' (17° 42'). Der letztere Werth ist aus dem gefundenen durch Abzug von 3' wegen der Strahlenbrechung entstanden. b) Wie groß ergiebt sich hieraus die Breite von Paris und die der Wendekreise? Antw. unter Benutzung von Aufgabe 7 ist $64^\circ\ 38' = 90^\circ - (\varphi - \delta)$; $17^\circ\ 42' = 90 - (\varphi + \delta) \therefore \varphi = 48^\circ\ 50'$; $\delta = 23^\circ\ 28'$. Auf diese Weise wurde zur Bestimmung der genannten Größen auf der Pariser Sternwarte noch zur Zeit Ludwig XIV. verfahren.

19. Zur Zeit der Sommersonnenwende steht um Mitternacht am Nordkap die Sonne 5° über dem Horizont. Wie groß ergiebt sich hieraus die Breite des Nordkaps? Antw. unter Berücksichtigung von Aufgabe 7 ist $23^\circ\ 28' - 5^\circ + x = 90^\circ \therefore x = 71^\circ\ 32'$.

20. Wie groß ist die Abweichung der Sonne, wenn für einen Ort, dessen nördliche Breite 73° 40' beträgt, um Mitternacht die Sonne grade im Horizont steht? $73^\circ\ 40' + \delta = 90$. (Aufgabe 7) $\delta = 16^\circ\ 20'$. Nach dem nautischen Jahrbuche für 1880 (Berlin, G. Reimer. M. 1,50), hat die Sonne diese Abweichung am 4. Mai (S. 58) und am 6. August (S. 100). Der Tag dauert hier also ununterbrochen 3 Monate.

21. Wie lange dauert der Tag ununterbrochen in der Breite 78° 11' und in der Breite 84° 5'? Antw. 4 Monate und 5 Monate.

Nördliche Breite	70;	75;	80;	85 Grad
Die Sonne geht nicht unter in	65;	103;	134;	161 Tagen
Die Sonne geht nicht auf in	60;	97;	127;	153 Tagen.

22. In welcher Breite dauert der Tag ununterbrochen 4 Monate? Die Sonne hat die größte Abweichung am 21. Juni (Nautisches Jahrbuch für 1880 S. 72). Zwei Monate vorher, am 21. April, war die Abweichung 12° 5′ (Nautisches Jahrbuch für 1880, S. 44). Der Ort aber, für welchen bei der Abweichung 12° 5′ die Sonne um Mitternacht im Horizonte steht, hat die Breite 90° — 12° 5′ = 77° 55′. Die genauere Rechnung ergibt 78° 11′.

23. Durch die Erdkugel den Längen- oder den Zeitunterschied zweier Orte zu finden.

24. Durch Rechnung die Länge der betreffenden Stadt oder den Zeitunterschied gegen Köln aus einer der beiden Angaben in folgender Tabelle zu bestimmen. Länge von Köln 24° 38′ östlich von Ferro.

	Länge von Ferro	Zeitunterschied gegen Köln
Moskau	55° 17′	2st 2m 26s
Petersburg	47° 59′	1st 33m 23s
Konstantinopel	46° 39′	1st 28m 5s
Königsberg i. Pr.	38° 9′	54m 9s
Danzig	36° 18′	46m 48s
Stettin	32° 13′	30m 28s
Berlin	31° 4′	25m 44s
Magdeburg	29° 18′	18m 44s
Braunschweig	28° 12′	14m 14s
Hannover	27° 24′	11m 6s
Brüssel	22° 2′	10m 23s
Paris	20°	18m 30s
Greenwich	17° 40′	27m 51s
London	17° 34′	28m 29s
New-York	56° 20′	5st 23m 45s
San Franzisco	104° 48′	8st 37m 44s

	Unterschied der Länge	der Zeit
Konstantinopel	46° 39′	
Köln	24° 38′	
	$22° \times 4^m =$	$1^{st}\ 28^m$
	$1' \times 45 =$	4^s
		$1^{st}\ 28^m\ 4^s$

	Unterschied der Zeit	der Länge
Greenwich	$27^m\ 51^s : 4^m =$	6°
	$231^s : 4^s =$	58′

Länge von Greenwich 24° 38′ — 6° 58′ = 17° 40′.

Die berechneten Werthe stimmen nicht immer ganz genau mit den wirklichen überein, weil bei den Längen die Sekunden und bei der Zeit die Bruchtheile der Sekunden vernachlässigt sind. Die Längen sind genommen aus: „Anleitung zum Gebrauche der Adamischen künstlichen Erdkugel", Berlin, Dietrich Reimer, die Zeitunterschiede aus Heis, „Mittlere Zeit an verschiedenen Orten gegen Kölner mittlere Zeit." Köln, Du Mont-Schauberg.

25. Der Courierzug Köln-Berlin fährt Abends 8 Uhr aus Köln und kommt Morgens 7 Uhr 10 Min. nach Berlin (Zeitunterschied 26 Min.). a) Welches ist die wirkliche Dauer der Fahrt? b) Wann müßte der 10 Uhr Abends von Berlin abgehende Courierzug in Köln eintreffen, unter der Voraussetzung, daß die Züge von Köln nach Berlin gerade so viel Zeit gebrauchen als von Berlin nach Köln? a) $11^{st}\ 10^m - 26^m = 10^{st}\ 44^m$. — b) 8 Uhr 44 M. — 26 M. = 8 Uhr 18 M. (die fahrplanmäßige Ankunft ist 8 Uhr Morgens). — Die gleichen Fragen bezüglich des Courierzugs Berlin-Königsberg. Abfahrt von Berlin 10 Uhr 45 M. Abends, Ankunft in Königsberg 11 Uhr 50 Min. Morgens. Zeitunterschied 28 M. Abfahrt von Königsberg 5 Uhr 45 M. Nachmittags. a) $13^{st}\ 5^m - 28^m = 12^{st}\ 37^m$. b) 6 Uhr 22 M. — 28 M. = 5 Uhr 54 M. (die fahrplanmäßige Ankunft ist 6 Uhr 10 M.).

26 Blickt man mit einem Fernrohr, das nur eine Bewegung in der Mittagsebene gestattet, in der einen Nacht im Augenblick der Culmination eines Sterns nach diesem selbst, in der nächsten Nacht nach dem Bilde des Sterns in einem künstlichen Horizonte (der Oberfläche ruhenden Quecksilbers), so ist die Halbirungslinie des Winkels die durch den Drehpunkt des Fernrohrs gehende Horizontale. Beweis.

27. a) Wie hoch muß der untere Rand der Sonne (scheinbarer Durchmesser 32′) unter dem Horizont stehen, wenn derselbe im Horizont erscheinen soll? b) Wie hoch steht dann der obere Rand unter dem Horizonte? c) Wie hoch erscheint der obere Rand über dem Horizonte? Warum erscheint nur der senkrechte und nicht auch der wagerechte Durchmesser verkürzt? d) Welches ist das Verhältniß des wagerechten Durchmessers zum senkrechten, wenn der untere Rand der Sonne scheinbar den Horizont berührt?

Scheinbare Höhe eines Punktes	0′	10′	20′	30′
Brechung	34′ 54″	32′ 49″	30′ 52″	29′ 4′

a) 34′ 54″. — b) 34′ 54″ — 32′ = 2′ 54″

c) Scheinbare Höhe 20′ über 30′ über } dem Horizont.
Wirkliche Höhe 10′ 52″ unter 56″ über }

Setzt man für die scheinbaren Höhen von 20′ bis 30′ die Strahlenbrechung den wirklichen Höhen proportional, so hat man für die scheinbare Höhe des oberen Randes $20 + \frac{10{,}9 - 2{,}9}{11{,}8} \times 10' = 20 + 6'\ 45'' = 26'\ 45''$. — d) $26'\ 45'' : 32' = {}^5/_6$.

28. Berechnet man die Entfernung der Erde von der Sonne aus der scheinbaren Größe der letzteren, so ergiebt sich, daß die Erde um die Sonne eine Ellipse beschreibt und daß in dem einen Brennpunkt dieser Ellipse die Sonne steht. (Erstes Keplersches Gesetz). Unter Excentricität ε der Ellipse versteht man die Entfernung c eines Brennpunktes von der Mitte der Ellipse, getheilt durch die halbe große Axe a. ($\varepsilon = c : a$). Wie groß ist die Excentricität der Erdbahn, wenn die größte scheinbare Größe der Sonne am 1. Januar 16′ 18″ und die kleinste am 2. Juli 15′ 46″ beträgt?

Für die wirkliche Größe der Sonne hat man zwei Ausdrücke:

$$\frac{(a - c)\, 2\pi \,.\, 978}{360 \,.\, 60 \,.\, 60} = \frac{(a + c)\ 2\pi \,.\, 946}{360 \,.\, 60 \,.\, 60}$$

$$(1 - \varepsilon)\ 978 = (1 + \varepsilon)\ 946 \ .\!\cdot\!.\ \varepsilon = \frac{32}{1924} = \frac{1}{60}.$$

29. Wie groß muß in einer Zeichnung der Erdbahn die halbe große Axe sein, wenn der Unterschied zwischen der halben großen und der halben kleinen Axe 1 mm betragen soll? $x^2 = (x - 1)^2 + \left(\frac{1}{60}\ x\right)^2$. $x = 3600 \pm \sqrt{3600 \,.\, 3659} = 7{,}200$ m. — Eine

solche Ellipse ist in der Zeichnung nicht von einem Kreise zu unterscheiden. Man erhält also eine richtige Anschauung von den wirklichen Verhältnissen, wenn man z. B. die Erdbahn durch einen Kreis von 60 cm Durchmesser darstellt, und 1 cm vom Mittelpunkt die Sonne angebracht denkt.

Allgemein hat man zwischen der halben großen Axe a und der halben kleinen b folgende Beziehung $b^2 = a^2 - \left(\frac{1}{60}\ a\right)^2 = a^2 - 2a \cdot \frac{1}{7200}\ a$ also annähernd $b^2 = \left(a - \frac{1}{7200}\ a\right)^2, b = a - \frac{1}{7200}\ a.$

30. Gesucht das Verhältniß des Lichts und der Wärme, welche die Erde von der Sonne empfängt zu der Zeit, wo sie von derselben die kleinste und die größte Entfernung hat.

$\left(\frac{61}{59}\right)^2 = 1{,}07$ annähernd $= 1\frac{1}{15}$, wie sich auch folgendermaßen ergiebt $\left(\frac{61}{59}\right)^2$ annähernd $= \left(\frac{62}{60}\right)^2 = \left(\frac{31}{30}\right)^2 = \frac{961}{900} = 1\frac{1}{15}.$

31. Die bürgerliche (astronomische) Dämmerung beginnt oder endet, wenn die Sonne $6^1/_2{}^0$ (18°) unter dem Horizont steht. Welche Breite muß ein Ort (der nördlichen Halbkugel) haben, wenn zur Zeit der Sommersonnenwende die Dämmerung die ganze Nacht hindurch dauern soll?

Man kann zur Bestimmung der Beziehung zwischen Breite φ und Abweichung der Sonne δ von den scheinbaren oder von den wirklichen Verhältnissen ausgehen. Das Letztere ist in diesem Falle das Einfachere. Ausgehend von einem Kreise, der den Mittagskreis des Orts darstellt und die Zeit Mitternacht ins Auge fassend, hat man die Frage zu beantworten: Welche Breite hat ein Ort, dessen Verbindungslinie mit dem Mittelpunkt der Sonne mit der Berührenden an den Kreis in demselben Punkte einen Winkel $\leq 6^1/_2$ (18°) macht?

Die Verhältnisse werden am besten zunächst in anschaulicher Weise durch die Erdkugel gelöst, worauf bereits wiederholt durch Aufgabe 7 hingewiesen worden ist. Man stellt die Erdkugel so, daß der Punkt der Ekliptik, dessen Abweichung δ ist, die höchste Stelle einnimmt. Der Bogen zwischen Pol und Horizont ist dann der Abweichung gleich. Bringt man bei dieser Stellung der Erdkugel den betreffenden Ort über oder unter dem Horizonte unter den Mittagsring, so geben die Bogen vom Orte bis zum Horizonte an, wie hoch über bez. wie tief unter

dem Horizonte die Sonne um Mittag bez. Mitternacht steht. Man hat demnach $90 - \delta - \varphi \leqq 6^1/_2$ (18°).

Für $\delta = 23^1/_2{}^\circ$ hat man $\varphi = 60^\circ$ ($48^1/_2{}^\circ$). Unter 65° nördl. Breite (Island) wird die bürgerliche Dämmerung die ganze Nacht hindurch dauern, wenn $\delta \geqq 18^1/_2{}^\circ$. Nach dem nautischen Jahrbuche für 1880 ist die nördliche Abweichung der Sonne am 13. Mai 18° 33′ und am 29. Juli 18° 37′. Die bürgerliche Dämmerung dauert also auf Island 87 Tage. Unter 70° Breite währt die Dämmerung 113 Tage, unter 80°, 169 Tage, am Pole 220 Tage. Die astronomische Dämmerung währt

Breite	49°	50°	51°	52°
Zahl der Tage	23	41	54	64
Breite	54°	56°	58°	60°
Zahl der Tage	82	96	110	122
Breite	70°	80°	90°	
Zahl der Tage	176	229	290.	(Koppe).

„Hiernach zerfällt das Jahr am Pole unter Berücksichtigung der Strahlenbrechung in 189 Tage Tageshelle, 101 Tage Dämmerung und 75 Tage volle Nacht. Etwas mehr als die Hälfte dieser Zeit ist Mondschein, so daß nur etwa 37 Tage für die volle nächtliche Finsterniß übrig bleiben, die jedoch außer durch Sternenlicht auch durch häufige Nordlichter erhellt wird. Ueberhaupt ist der nördliche Pol derjenige Punkt der Erdoberfläche, an welchem die gesammte Zeit der vollen nächtlichen Finsterniß am kleinsten ist.“

	Die Sonne geht nicht unter	Die Sonne geht nicht auf	Die astronomische Dämmerung	Die bürgerliche Dämmerung währt die ganze Nacht.
70°	69	55	176	113 Tage
80°	137	124	229	149 „
90°	189	176	290	220 „ (Koppe).

32. Die Erde beschreibt in einem Jahre eine Ellipse um die Sonne, die Drehung der Verbindungslinie von Sonne und Erde in dieser Zeit beträgt also 360°, die Drehung in 24 Stunden mittlerer Zeit im Mittel (die mittlere Winkelgeschwindigkeit) 59′ 8,33″. Diese Winkelgeschwindigkeit der Erde ist aber eine sehr ungleichmäßige; die größte am 31. Dezember beträgt 1° 1′ 9,9″, die kleinste am 1. Juli 57′ 11,5″. Die scheinbare Größe der Sonne ist entsprechend 32′ 4,1″, 32′ 36,2″ und 31′ 32″. Gesucht das Verhältniß der mittleren, größten und kleinsten Geschwindigkeit und der entsprechenden Entfernungen.

Verhältniß der Winkelgeschwindigkeiten	$3670 : 3548 : 3432 = 1{,}034 : 1 : 0{,}967$
Verhältniß der Entfernungen	$\frac{1924{,}1}{1956{,}2} : 1 : \frac{1924{,}1}{1892{,}2} = 0{,}984 : 1 : 1{,}017.$

33. Welche Beziehung findet also zwischen zwei Winkelgeschwindigkeiten AB und CD, und den entsprechenden Entfernungen von der Sonne SA und SC statt, wenn vorausgesetzt wird, was wirklich der Fall ist, daß die für die besonderen Fälle abgeleiteten Beziehungen überhaupt Gültigkeit haben?

$(1 + 0{,}017)^2 = 1 + 2 . 0{,}017 + 0{,}017^2$ annähernd $= 1 + 2 . 0017 = 1{,}0034$; $(1 - 0{,}0{,}016)^2 = 1 - 2 . 0{,}016 = 0{,}968$.

Demnach ist

$$\frac{\angle ASB}{\angle ASD} = \frac{SC^2}{SA^2};$$ in Worten?

Wie folgt aus diesem Satze, daß $\triangle$ ASB $= \triangle$ CSD, daß also die Verbindungslinie der Mittelpunkte von Sonne und Erde in gleichen Zeiten gleiche Räume beschreibt? (2. Keplersches Gesetz, das sich auch aus der Annahme beweisen läßt: Ursache der Bewegung der Erde ist die Trägheit und die gegenseitige Anziehung der Erde und der Sonne).

$$\frac{\angle ASB}{\angle CSD} = \frac{SC^2}{SA^2}; \frac{\angle ASB}{\angle CSD} = \frac{AB}{SA} : \frac{CD}{SC} = \frac{AB . SC}{SA . CD}$$

$\frac{SC^2}{SA^2} = \frac{AB . SC}{SA . CD}$ oder AB . SA = CD . SC oder $\triangle$ ASB $= \triangle$ CSD.

35. Die Hauptuhr der Berliner Sternwarte zeigte beim Durchgang der Sonne durch den Mittagskreis

am 20. März 1871	23^{st}	57^m	$51{,}7^s$
365 Tage später 1872	23^{st}	57^m	$0{,}5^s$.

Wie lang ist demnach der mittlere Sonnentag in Sternenzeit? Wie lang ist 1 Tag Sternzeit in mittlerer Zeit.

365 mittlere Sonnentage sind 366 Sternentage — 51,2 S. = 365 Tage 23 St. 59 M. 8,8 S. Sternenzeit. Also 1 mittlerer Sonnentag = 1 Tag 0 St. 3 M. 56,57 S. = 1,002738 Tage Sternzeit.

Ein Sterntag = 1 : 1,002738 = 1 — 0,002738 + 0,000007 (weil $1 : 1 + a = 1 - a + a^2 \ldots$) = 1 — 0,002729 Tage = 1 Tag — 3 Min. 56 Sek. = 23 St. 56 Min. 4 Sek. mittlere Zeit.

36. Nach den Angaben der Berliner Sternwarte zeigte die Hauptuhr beim Durchgang der Sonne durch den Mittagskreis

am 22. December 1872	18^{st} 4^{m} $17{,}68^{s}$	
„ 23. „	18^{st} 8^{m} $44{,}33^{s}$	
„ 16. September	11^{st} 37^{m} $25{,}80^{s}$	
„ 17. „	11^{st} 41^{m} $1{,}03^{s}$	Sternenzeit.

Wie lang ist der 22. December, wie lang der 16. September in mittlerer Zeit?

Der 22. December ist 24 Stunden 4 Min. 26,65 Sek. Sternzeit = 1 mittlerer Sonnentag + 4 Min. 26,65 Sek. — 3 Min. 56,57 Sek. = 1 mittleren Sonnentag + 30,08 Sek. Sternzeit (30 Sek. mittlere Zeit).

Der 16. September hat die Länge 23 Stunden 59 Min. 39 Sek. mittlere Zeit.

37. Die Ungleichheit der Sonnentage hat zwei Gründe: 1. Gleichen Aenderungen in der Länge entsprechen nicht gleiche Aenderungen in der graden Aufsteigung. 2. Die Bewegung der Erde in ihrer Bahn (der Sonne in ihrer scheinbaren Bahn) ist ungleichförmig. (Warum?).

Man denkt sich eine Sonne, die sich gleichförmig im Himmels-Aequator bewegt, am 15. April gleichzeitig mit der wahren Sonne durch den Mittagskreis geht und täglich einen Bogen von 3 Min. 56,57 Sek. Sternzeit beschreibt (Aufgabe 35). Nach dieser gedachten Sonne richtet sich die bürgerliche (die mittlere) Zeit.

a) Wieviel Min. und Sek. vor bez. nach 12 Uhr ging die wirkliche Sonne am 3. November 1874 durch den Mittagskreis?

Grade Aufsteigung der beiden Sonnen am 15. April 1 Stunde 33 Min. 45,9 Sek., der wirklichen am 3. November (202 Tage nachher) 14 Stunden 33 Min. 47,4 Sek. — Dieselbe Frage für den 11. Februar 1875 (302 Tage nach dem 15. April). Grade Aufsteigung der wirklichen Sonne an diesem Tage 21 Stunden 38 Min. 57,6 Sek. (Die Angaben sind dem Berliner astronomischen Jahrbuch für 1874 bez. 1875 entnommen).

Grade Aufsteigung der gedachten Sonne am 3. November 1874: 1 Stunde 33 Min. 45,9 Sek. + 202 . 3 Min. 56,57 Sek. = 14 Stunden 50 Min. 13 Sek. Die wahre Sonne geht also 14 Stunden 50 Min. 13 Sek. — 14 Stunden 33 Min. 47,4 Sek. = 16 Min. 25,6 Sek. Sternenzeit = 16 Min. 22,9 Min. mittlere Zeit vor der gedachten durch den Mittagskreis. Am 11. Februar 1875 geht die wahre Sonne um 14. Min. 25,2 Sek. mittlere Zeit später durch den Mittagskreis als die gedachte.

Der mittlere Mittag geht also dem wirklichen bald voraus, bald folgt er demselben nach. Die Zeit, welche man zum mittleren Mittag hinzuzufügen hat, um den wahren zu erhalten, heißt die Zeitgleichung. Diese kann positiv und negativ sein. Am 3. November 1874 war sie — 16 Min. 23 Sek. d. h. an diesem Tage ging die wahre Sonne 12 Uhr — 16 Min. 23 Sek., also 11 Uhr 43 Min. 37 Sek. durch den Mittagskreis, am 11. Februar 1875 (Zeitgleichung + 14 Min. 25 Sek.) um 12 Uhr 14 Min. 25 Sek.

38. Am 11. Februar 1880 war die Zeitgleichung + 14 Min. 29 Sek. Die Sonne ging um 7 Uhr 28 Min. auf, wann ging sie unter?

Dauer des halben Tages von 7 Uhr 28 Min. bis 12 Uhr 15 Min. also 4 Stunden 47 Min. Die Sonne mußte also um ebenso viel nach 12 Uhr 15 Min. untergehen d. h. um 5 Uhr 2 Min. Die Zeitgleichung giebt das nautische Jahrbuch, Auf- und Untergang der Sonne der Kalender.

39. Die Zeit zwischen zwei aufeinanderfolgenden Durchgängen der Sonne durch den Himmelsaequator in derselben Richtung heißt das tropische Jahr. Dasselbe dauert 365,2422 Tage mittlere Zeit. a) Um wieviel Tage rechnete Julius Cäsar das Jahr zu lang, als er bestimmte, daß jedes 4. Jahr ein Schaltjahr sein sollte? Antwort: 365,25 — 365,2422 = 0,0078 Tage zuviel.

b) Auf dem Konzil zu Nicaea wurde bestimmt, daß das Osterfest am ersten Sonntage gefeiert werden sollte, welcher dem ersten Vollmond nach der Frühlingstag- und Nachtgleiche folgt. Diese fiel im Jahre 325 auf den 21. März. Wieviel Tage waren bis zum Jahre 1582 zuviel eingeschaltet worden? Antw. (1582—325) 0,078 = 9,78 (10) Tage.

c) Gregor XIII. bestimmte, daß auf den 4. October 1582 der 15. October folgen sollte und daß diejenigen Jahre nicht als Schaltjahre gerechnet werden sollten, die durch 100 theilbar sind, außer denen, die sich durch 400 ohne Rest theilen lassen. Die Russen und Griechen rechnen noch heute nach dem Julianischen Kalender. Der 18. Juni 1854 neuen Stils ist der 6. Juni 1854 alten Stils. $\frac{6}{18}$ Juni 1854. Wie groß wird der Unterschied des nach dem Gregorianischen Kalender berechneten und des wirklichen Jahres in 4000 Jahren sein? Antw. 10 (400 . 365,25 — 3) — 4000 . 365,2422 = 1,12 Tage.

III. Der Mond, die Sonne und die Erde.

1. Das Kap der guten Hoffnung (Breite 33° 55′ 15″) und Berlin (Breite 52° 31′ 13″) liegen fast auf demselben Mittagskreise. Die Zenithentfernung des südlichen Randes des Mondes wurde gleichzeitig an beiden Orten beobachtet und in Berlin zu 41° 15′ 44″, am Kap zu 46° 33′ 37″ bestimmt. Wie groß ergiebt sich hieraus in dem Viereck MBEC (Mond, Berlin, Erde, Cap) der Winkel BMC also der Winkel, unter welchem die Sehne BC vom Mond aus gesehen wird? Antw. 1° 22′ 53″.

Nach Anbringung der erforderlichen Verbesserungen ergiebt sich für die Horizontalparallaxe des Mondes, also für den Winkel, unter welchem der Halbmesser der Erde vom Monde aus gesehen erscheint 57′ 20″.

2. Wie groß ist unter Benutzung dieses Werthes die Entfernung des Mondes von der Erde? Antw. $\frac{2 \text{ x } \pi . 57^1/_3}{360 . 60} = \text{r} \therefore \text{x} = 60 \text{ r}.$ Dies ist der mittlere Werth, die größten und kleinsten Werthe sind (60 ± 3) r.

3. Der der mittleren Entfernung der Erde vom Monde entsprechende scheinbare Halbmesser des letzteren ist 15′ 32,4″.

a) Welches ist demnach der Halbmesser des Mondes in Erdhalbmessern? Antw. 0,27 (annähernd $\frac{3}{11}$).

b) Wie oft ist die Oberfläche der Erde, wie oft ihr Inhalt in den gleichen Größen beim Monde enthalten? Antw. $\left(\frac{3}{11}\right)^2 = \frac{9}{121}$ annähernd $= \frac{1}{13}$; $\left(\frac{3}{11}\right)^3 = \frac{27}{1331}$ annähernd $= \frac{1}{49}$.

c) Unter welchem Winkel erscheint der Durchmesser der Erde vom Monde aus? Antw. $\frac{11}{3}$. 31′ 4″ = annähernd 1° 54′.

4. Für einen Beobachter auf der Erde hat der Mond im Horizont einen mittleren scheinbaren Durchmesser von 31′ 4″. Um den wievielten Theil würde der Mond einem Beobachter im Zenith größer erscheinen? (In unseren Gegenden erreicht der Mond niemals das Zenith, kommt demselben zu gewissen Zeiten aber ziemlich nahe).

Ist A der Beobachtungsort, M der Mittelpunkt des Mondes, E derjenige der Erde und schneidet EM die Erdoberfläche in B, dann

ist BM = 59 r, AM fast genau gleich EM = 60 r. Folglich ist die gesuchte Vergrößerung $\frac{60}{59} - 1 = \frac{1}{59}$.

5. Von einem Vollmond bis zum nächsten vergehen $29^1/_2$ Tage (genau 29 Tage 12 Stunden 44 Min. 2,9 Sek. = 29,530589 Tage, mittlere synodische Umlaufszeit des Mondes). Wieviel Zeit gebraucht der Mond, um wieder zu derselben Stelle des Himmels zu gelangen?

Bei der Aufstellung der Gleichung geht man am besten von der scheinbaren Bewegung aus.

Zahl der Umläufe in der gesuchten Zeit

des Mondes	der Sonne	Unterschied.
$\frac{29^1/_2}{x}$	$\frac{29^1/_2}{365^1/_4}$	1

Also ist $\frac{29^1/_2}{x} - \frac{29^1/_2}{365^1/_4} = 1 \therefore x = 27^1/_3$ (genauer 27 Tage 8 Stunden 43 Min. 11,5 Sek. = 27,321661 Tage. Siderische oder wahre Umlaufszeit des Mondes).

6. Ostern soll nach den Festsetzungen des Konzils zu Nicäa auf den Sonntag fallen, der auf den ersten Vollmond nach der Tag- und Nachtgleiche des Frühlings folgt. Welches ist die früheste, welches die späteste Lage des Osterfestes? Ist Samstag, den 21. März, Vollmond, so fällt Ostern auf den 22. März. Ist dagegen Sonntag, den 21. März, Vollmond, so fällt der nächste Vollmond auf Montag den 19. April und Ostern auf den 25. April.

7. Das tropische Jahr dauert 365,242217 Tage. Zwischen einem Vollmond und dem nächsten verfließen 29,530589 Tage (synodischer Monat).

a) Wieviel synodische Monate enthält das Jahr? Antw. 12,368265.

b) Wieviel Monate sind 19 Jahre? Antw. 234,997035 Monate.

c) Nach wieviel Jahren wiederholen sich also die Mondphasen in regelmäßiger Folge? Antw. Nach 19 Jahren.

d) Nach wieviel Jahren wird der Fehler 1 Tag betragen? Nach $\frac{19}{0{,}003 . 29{,}53} = 214$ Jahren.

8. Durchmesser der Sonne 109 Erdhalbmesser (r), Entfernung der Mittelpunkte von Sonne und Erde 23340 r. Gesucht die Länge des Kernschattens der Erde. Antw. $\frac{109}{1} = \frac{23340 + x}{x} \therefore x = 216$ r.

9. Welchen Durchmesser hat der Kernschatten der Erde in einer Entfernung von 60r vom Mittelpunkte derselben a) in Erd-, b) in Mondhalbmessern? Antw. $\frac{r}{216} = \frac{x}{2.156}$ ∴ $x = 1{,}44 r = 1{,}45 : 0{,}2724 . 2 = 2{,}6$ Monddurchmesser.

10. Unter welchem Winkel erscheint der Durchmesser des Kernschattens (vorige Aufgabe) an dieser Stelle von der Erde aus gesehen? Antw. $\frac{2.59.\pi}{360.60} . x = 1{,}44$ ∴ $x = 84$ Minuten.

11. Welche scheinbare Größe hat die Linie, welche bei stillstehendem Erdschatten die Mitte des Vollmonds während einer vollständigen centralen Mondfinsterniß zu durchlaufen hätte? Antw. $83' - 31' = 53'$.

12. Der Erdschatten bewegt sich mit einer Winkelgeschwindigkeit von 360° in 365¼ Tagen, der Mond macht, in derselben Richtung sich drehend, 360° in 27⅓ Tagen. In wieviel Zeit durchläuft der Mond einen 53' größeren Winkel als der Erdschatten?

$$\frac{x}{27^1/_3} . 360 - \frac{x}{365^1/_4} . 360 = \frac{53}{60};\ x = 0{,}073 \text{ Tage} = 1 \text{ St. } 45 \text{ Min.}$$

13. Die größte Entfernung des Mondes von der Sonne ist 23680r, die kleinste 22780r. Welches ist die Länge des Kernschattens in beiden Fällen, vom Mittelpunkt des Mondes ab gerechnet?

$$109 : 0{,}2724 = 23689 + x : x \;.\,\therefore\; x = 59{,}3 r.$$
$$109 : 0{,}2724 = 22780 + x' : x' \;.\,\therefore\; x' = 57{,}1 r.$$

14 Ein Bewohner der Erde sieht von der Sonne gar nichts, nur einen Ring oder einen durch zwei Kreisbogen begrenzten Theil, je nachdem sich jener Beobachter im Kernschatten des Mondes, im zugehörigen Doppelkegel oder im Halbschatten befindet. Beweis durch eine Zeichnung.

15. Bei der nachstehenden Aufgabe geht man besser von der scheinbaren Bewegung von Sonne und Mond um die Erde aus. — Die Mondbahn ist gegen die Erdbahn unter einem Winkel von etwa 5° geneigt. Die Punkte, in denen die Mondbahn die Bahn der Sonne schneidet, heißen die Knoten. Die Verbindungslinie derselben bewegt sich in einer Richtung, welche derjenigen der Sonne um die Erde entgegengesetzt ist, und vollendet den ganzen Umlauf in 6793¼ Tagen.

a) Wieviel Tage verfließen zwischen zwei aufeinander folgenden Stellungen der Sonne auf der Graden, welche die Erde mit demselben Knoten verbindet? Antw. $\frac{x}{365^1/_4} + \frac{x}{6793^1/_4} = 1$ ∴ $x = 346{,}6195$.

b) Wieviel synodische Monate zu 29,5306 Tagen verfließen in 19 . 346,6195 Tagen? Antw. 223,018.

Liegen demnach die Mittelpunkte von Erde, Mond und Sonne auf derselben Graden, so wird nach 19 . 346,6195 = 6585,77 Tagen dasselbe der Fall sein. Die genauere Rechnung ergiebt 6585,33 Tage. Nach dieser Zeit, also nach 18 Jahren $11^1/_3$ oder $10^1/_3$ Tagen (je nachdem 4 oder 5 Schaltjahre in den 18 Kalenderjahren enthalten sind), wiederholen sich die Sonnen- und Mondfinsternisse. Stoff zur Uebung.

	1841 nach dem Kalender	1859 nach der Regel berechnet	1859 nach dem Kalender
1. Sonnenfinst.	22. Jan. $6^1/_2$ U. A.	3. Febr. $2^1/_2$ U. M.	3. Febr. $2^1/_4$ U. M.
2. Mondfinst.	6. Febr. $3^1/_4$ „ M.	17. Febr. $11^1/_4$ „ M.	17. Febr. $11^3/_4$ „ M.
3. Sonnenfinst.	21. Febr. $^1/_4$ „ A.	4. März $8^1/_4$ „ A.	4. März $7^3/_4$ „ A.
4. Sonnenfinst.	18. Juli $3^1/_2$ „ A.	29. Juli $11^1/_2$ „ A.	29. Juli 11 „ A.
5. Mondfinst.	2. Aug. 11 „ M.	13. Aug. 7 „ A.	13. Aug. $5^3/_4$ „ A.
6. Sonnenfinst.	16. Aug. $10^1/_2$ „ M.	28. Aug. $6^1/_2$ „ M.	28. Aug. 6 „ M.

IV. Die allgemeine Anziehung.

1. Bewegt sich ein Körper, dessen Gewicht p ist, mit gleichförmiger Geschwindigkeit v in einem Kreise, dessen Halbmesser r ist, so ist die Schwungkraft $\frac{p}{g} \cdot \frac{v^2}{r}$.

a) Welches ist die Formel für die Schwungkraft, wenn man statt der Geschwindigkeit v die Umlaufszeit t in Sekunden einführt? Antwort $v = \frac{2\,\pi\,r}{t}$, also die Schwungkraft $\frac{4\,\pi^2}{g\,t^2}\,rp$.

2. Nach dem 3. Keplerschen Gesetze verhalten sich bei zwei Planeten die Quadratzahlen der Umlaufszeiten wie die dritten Potenzen ihrer mittleren Entfernungen von der Sonne.

a) Wie groß ist die beschleunigende Kraft, die auf zwei Planeten wirkt? Hierbei wird vorausgesetzt, daß die Planeten um die Sonne Kreise beschreiben, deren Halbmesser der mittleren Entfernung des Planeten von der Sonne gleich ist. $\frac{4\,p}{g} \cdot \frac{\pi^2\,R}{t^2} : \frac{p}{g} = \frac{4\,\pi^2\,R}{t^2}$ bez. $\frac{4\,\pi^2\,R'}{t'^2}$.

b) Welches ist das Verhältniß dieser beiden Kräfte (K und K') unter Berücksichtigung des erwähnten dritten Keplerschen Gesetzes?

$\frac{K}{K'} = \frac{4\pi^2 R}{t^2} : \frac{4\pi^2 R'}{t'^2} = \frac{R}{R'} \cdot \frac{t'^2}{t^2}; \frac{K}{K'} = \frac{R}{R'} \cdot \frac{R'^3}{R^3} = \frac{R'^2}{R^2}$. In Worten?

3. Zu einem Ausdrucke für die Beschleunigung, die ein Planet durch die Anziehung der Sonne erfährt, gelangt man direct auf folgendem Wege: Der Planet sei im Punkte A seiner Bahn angekommen und bewege sich vermöge der Trägheit allein in der Richtung der Berührenden während 1 Sek. bis B. Schneidet nun die Verbindungslinie des Punktes B und des Mittelpunktes der Sonne S, die Bahn des Planeten zum ersten Male in C und zum zweiten Male in D, so ist 2 BC die Beschleunigung. Welches ist der Werth von 2 BC ausgedrückt durch r und t? $BC . BD = BA^2 \therefore BC = \frac{BA^2}{BD} = \frac{BA^2}{CD} . BA = \frac{2\pi R}{t}$, $CD = 2R \therefore 2BC = \frac{4\pi^2 R^2}{t^2} : R = \frac{4\pi^2 R}{t^2} = \frac{2\pi R . 2\pi}{t^2}$. Der Fallraum während der ersten Sekunde ist also $\frac{2\pi R\pi}{t^2}$.

4. Dieselben Beziehungen, welche zwischen der Sonne und einem Planeten stattfinden, gelten auch für die Erde und den Mond.

a) Welchen Weg legt also der Mond infolge der Anziehung der Erde in 1 Sekunde zurück? Antw. $\frac{2\pi . 60 . 40 . 10^6 . \pi}{(86400 . 27{,}3217)^2} = 0{,}001353$ m.

b) Welches müßte dieser Weg sein, wenn vorausgesetzt wird, daß die irdische Schwere, welche mit dem Quadrate der Entfernung vom Mittelpunkte der Erde abnimmt, dieselbe Kraft ist, welche den Mond anzieht? Antw. $\frac{4{,}9044}{3600} = 0{,}001362$ m.

5. a) Gesucht der Weg, welchen die Erde vermöge der Anziehung der Sonne in 1 Sekunde macht. Antw. $\frac{2\pi . 23440 . 40 . 10^6 . \pi}{(365{,}25638 . 86400)^2} =$ 0,002945 m.

b) Wie groß würde vermöge der Anziehung der Sonne der Weg eines Körpers in der ersten Sekunde sein, wenn die Entfernung des Körpers vom Mittelpunkte der Sonne gleich dem Erdhalbmesser wäre?

(Die Beschleunigung eines Körpers, der durch einen anderen, dessen Masse m ist, angezogen wird, ist nach dem Newtonschen Anziehungsgesetze unabhängig von seiner Masse m', nämlich $\frac{g\,mm'}{r^2} : m' = \frac{gm}{r}$.

Einheiten der Masse und der Länge sind Masse und Halbmesser der Erde). Antw. $0{,}002945 . 23340^2 = 1604010$ m.

c) Auf der Erde ist der Fallraum eines Körpers in der ersten Sekunde 4,9044 m. Welches ist demnach die Masse der Sonne, diejenige der Erde als Einheit genommen? $1604010 : 4{,}9044 = 327115$ (durch fünfstellige Logaritbmen berechnet).

d) Welches ist demnach die Dichtigkeit der Sonne, diejenige der Erde = 1 gesetzt? $327115 : 108{,}7^3 = 0{,}2547$.

6. Welches ist, die Masse der Erde und ihren Halbmesser zur Einheit genommen, die Beschleunigung, welche die Erde durch die Sonne erfährt? a) Nach dem Newtonschen Gesetze, b) nach der Formel über die Schwungkraft? M Masse, R Halbmesser der Sonne. Antw. a) $\frac{g\,M}{R^2}$. b) $\frac{4\,\pi^2\,R}{T^2}$.

7. Dieselbe Frage für den Mond, wenn r′ den Abstand des Mondes von der Erde bezeichnet? Antw. a) $\frac{g}{r'^2}$. b) $\frac{4\,\pi^2\,r'}{t^2}$.

Wie groß bestimmt sich hieraus die Masse der Sonne, diejenige der Erde gleich 1 gesetzt.

$$g\,\frac{M}{R^2} = 4\,\pi^2\,\frac{R}{T^2}$$

$$g\,\frac{1}{r'^2} = 4\,\pi^2\,\frac{r}{t^2}$$

$$M\,\frac{r^2}{R^2} = \frac{R}{r}\,\frac{t^2}{T^2}$$

$$M = \frac{R^3}{r'^3} \cdot \frac{t^2}{T^2}$$

$$M = \left(\frac{23340}{60}\right)^3 \left(\frac{27{,}3217}{365{,}25638}\right)^2$$

$$= 389^3 . \left(\frac{27{,}3217}{365{,}25638}\right)^2 = 329346.$$

8. Die Masse des Mondes ist $\frac{1}{81}$ derjenigen der Erde, sein Halbmesser 0,2727 des Erdhalbmessers. Welches ist die Beschleunigung eines frei fallenden Körpers auf dem Monde? Antw. $\frac{9{,}8088}{(0{,}2727)^2 . 81} =$ 1,628 m.

9. Wieviel würde auf der Erde eine Last wiegen, die auf dem Monde 50 kg nach irdischem Gewicht wiegt? $\frac{9{,}81}{1{,}63} \cdot 50\,\text{kg} = 235\,\text{kg}$. Es würde demnach dieselbe Anstrengung erfordern, auf der Erde eine Last von 50 kg und auf dem Monde eine Last zu tragen, welche auf der Erde 235 kg wiegen würde.

10. Es werde mit M der Mittelpunkt des Mondes und mit E der der Erde bezeichnet, ME schneide die Erde in A, und die Verlängerung von ME schneide die Erde in B. Entfernung des Mondes von der Erde d, Masse des Mondes m, Einheiten wie vorher.

a) Welche Beschleunigung würde der Mond den Punkten A, E und B geben, wenn sie frei wären? Antw. $\frac{gm}{(d-1)^2}$, $\frac{gm}{d^2}$, $\frac{gm}{(d+1)^2}$ oder $gm\left(\frac{1}{d^2}+\frac{2}{d^3}\right)$, $gm \cdot \frac{1}{d^2}$, $gm\left(\frac{1}{d^2}-\frac{2}{d^3}\right)$, wenn $\frac{1}{d^4}$ gegen $\frac{1}{d^3}$ vernachlässigt wird.

b) Um wieviel ist die Beschleunigung in A größer, in B kleiner als die in E oder um wieviel wird in A und B die Beschleunigung, welche von der Erde herrührt, vermindert? Antw. $\frac{2\,gm}{d^3}$.

11. Die auf die Sonne bezüglichen Werthe der in der vorigen Aufgabe für den Mond berechneten Größen sind $\frac{2\,gm_1}{d_1{}^3}$, wenn m_1 die Masse der Sonne, d_1 die Entfernung ihres Mittelpunkts vom Mittelpunkte der Erde bezeichnet. Welches ist der Zahlenwerth von $\frac{2\,gm_1}{d_1{}^3}$: $\frac{2\,gm}{d^3} = \frac{m_1}{m} \cdot \left(\frac{d}{d_1}\right)^3$? Antw. $81 \cdot 327000\left(\frac{60}{23340}\right)^3 = \frac{81 \cdot 327000}{389^3} =$ 0,45.

12. a) Wann wird die Fluth am höchsten, b) wann am niedrigsten sein? Antw. auf a. Wenn die Mittelpunkte von Sonne, Mond und Erde in grader Linie liegen (Springfluth). Antw. auf b. Wenn die Verbindungslinien der Mittelpunkte von Sonne und Mond mit dem Mittelpunkt der Erde einen rechten Winkel bilden.

Braunschweig, den 12. März 1880. Krumme.

Aufgaben über den Kartenmaßstab und über die Sehweite von Bergspitzen.

1. Ein Stadtplan ist im Maßstabe 1 : 10000 gezeichnet; welche Länge auf demselben stellt einen Kilometer dar? Antwort: 10 cm.
2. Zwei Orte sind auf einer Karte im Maßstabe 1 : 1000000 (Wagners Karte vom Deutschen Reiche) 12 cm entfernt; welche Entfernung haben die Orte in Wirklichkeit? Antwort: 120 km.
3. Wie lang erscheint eine geographische Meile auf einer Karte in dem verjüngten Maßstabe 1 : 5000000? Antw.: 1 m = 1,484 mm.
4. Welches ist der verjüngte Maßstab einer Karte, wenn auf derselben eine Entfernung von 4 Meilen (4 . 7420 m) 4 cm beträgt? Antwort: 1 : 742000.
5. Eine Wandkarte von Afrika hat die Reduktionszahl $\frac{1}{8000000}$; wie groß ist der Verjüngungsmaßstab für Kilometer? Antw.: 1 mm = 8 km.
6. Eine Karte der Balkanhalbinsel ist im Maßstabe 1 : 6000000 gezeichnet; welcher Maßstab ist darnach für Kilometer anzunehmen, wenn solcher fehlt? Antwort: 1 mm = 6 km.
7. Eine Karte von Deutschland soll 3mal so groß gezeichnet werden, als sie schon ist; wie gestaltet sich alsdann das Verhältniß 1 : 2700000 und darnach der Verjüngungsmaßstab in Kilometern? Antwort: 1 : 900000; 1 cm = 9 km.
8. Ein Stadtplan ist 1 : 8000 gezeichnet; derselbe soll im Maßstabe 1 : 20000 gezeichnet werden; wird derselbe vergrößert oder verkleinert und in welchem Verhältnisse? Antwort: Er wird $2^1/_2$ mal verkleinert.
9. Deutschland ist in einem Atlas wie 1 : 7000000 dargestellt; wie viele Kartenblätter der betreffenden Größe gehören dazu, um Deutschland damit zu decken? Antwort: 49 Billionen.
10. Welchen Flächeninhalt hat die Generalstabs-Karte von Frankreich im Maßstabe 1 : 80000 im Vergleich zu der Karte im Atlas im Maßstabe 1 : 6000000? Antw.: 5625 Atlas-Karten = 1 Generalstabs-Karte.
11. Eine Karte sei so zu zeichnen, daß 5 km = 4 mm sind. Wie ist das Reduktionsverhältniß dieser Karte? Antw.: 1 : 1250000.
12. Welche Flächenvermehrung resp. Flächenverminderung findet bei einer Karte statt, wenn der Maßstab 4mal vergrößert oder auf die Hälfte reducirt wird?

13. Wie groß ist die Aussichtsweite und das Gesichtsfeld, welche man von einem 100 m hohen Thurme aus übersieht? (Aussichtsweite = $\sqrt{h\,(2\,R + h)}$).*)
14. Die Höhe des Brockens beträgt 1140 m = 0,154 Meilen; wie groß ist die Aussichtsweite von demselben? (Radius der Erde = 858,48 Meilen). Antwort: 16,28 Meilen.
15. Wie groß ist die Fläche der Erde, welche man vom Brocken aus übersieht? ($16{,}28^2 . 3{,}14$).
16. Wie groß ist die Aussichtsweite vom Montblanc bei einer Höhe von 0,65 Meilen? Antwort: 33,4 Meilen.
17. Wie hoch müßte man sich erheben, um Deutschland in seiner größten Ausdehnung übersehen zu können?
18. Kann man von der Insel Malta den Aetna (= 3300 m) erblicken? Antwort: Ja.
19. Wie hoch müßte ein Berg im Peloponnesus sein, um vom Aetna aus gesehen zu werden? Antwort: Höher als der Gaurisankar.
20. In welcher Entfernung erblickt man auf einem der Insel Helgoland zusteuernden Schiffe, etwa 4 m über dem Meeresspiegel, das 81,6 m hohe über demselben erhabene Leuchtfeuer jener Insel? Antwort: 39,4 km = 5,3 deutsche Meilen.

Bremen. Dr. W. Wolkenhauer.

Zur Vorschulfrage.

Ohne den von Director Dr. Steinbart in seiner trefflichen Abhandlung über die Vorschulfrage dargelegten Ansichten entgegentreten zu wollen und ohne irgend welchen höheren volkserzieherischen Standpunkt bei Beurtheilung dieser Frage einzunehmen, auch ohne den finanziellen Gesichtspunkt der Stadthauptkasse zu Rathe zu ziehen, will ich im Folgenden einige Erfahrungen mittheilen, welche ich in meiner Schulpraxis gemacht habe und welche zusammenzufassen ich durch eine Anfrage der städtischen Schulverwaltung im Februar d. J. veranlaßt

*) Vergl. Guthe-Wagner, S. 972; Allgem. Erdkunde von Hann, Hochstetter ꝛc. S. 3 oder Zeitschrift für Schulgeographie 1880, S. 205 ff.

wurde. Es liegt auf der Hand, daß wir es hier nur mit einem beschränkten Gebiete von Beobachtungen zu thun haben, die in einem bestimmten Abschnitte des Schullebens an einer großstädtischen Lehranstalt gemacht worden sind. Aber sie sind doch ein kleiner Beitrag zur objectiven Beurtheilung der Frage und geben anderen Schulmännern vielleicht Anregung zu ähnlichen vergleichenden Beobachtungen.

Die Lehrer der Sexta sind im allgemeinen der Ansicht, daß die aus der Vorschule kommenden Schüler gleich- und ebenmäßiger vorbereitet sind, als die von anderen Anstalten aufgenommenen Knaben, daß unter ihnen aber entschieden mehr talentlose Schüler sich befinden, als unter den in einer Aufnahmeprüfung ausgelesenen. Das ist auch nicht anders zu erwarten; denn in die dritte Vorschulklasse werden die Schüler nach der Reihenfolge der Anmeldungen und nicht auf Grund einer Prüfung ihrer Fähigkeiten aufgenommen, während in Sexta von den ca. 40 angemeldeten auswärtigen Schülern immer nur die 15 bis 20 besten und am gewecktesten erscheinenden Aufnahme finden. Leider haben wir keine klar ausgesprochene Berechtigung, Vorschüler wie Schüler der unteren Realklassen nach zweijährigem erfolglosem Besuch ihrer Klasse zu entlassen, und so ersitzen sich denn endlich manche die Versetzung nach Sexta, d. h. sie erlangen schließlich das Maaß der zur Versetzung nöthigen Kenntnisse, ohne inneren Beruf für den Besuch einer höheren Lehranstalt aufzuweisen. Die Anfüllung der unteren Klassen mit mittelmäßigen und ungeeigneten Schülern würde erheblich beschränkt werden, wenn den Directoren in Bezug auf die Vorschüler dieselbe diskretionäre Gewalt eingeräumt würde, welche ihnen in Betreff der Gymnasiasten und Realschüler eingeräumt ist. Wie die Verhältnisse gegenwärtig liegen, strömen in der That der Realschule aus der Vorschule mehr unbegabte und ungeeignete Schüler zu, als aus den Gemeinde- und Privatschulen. Sie kann also in ihrem besonderen Interesse keinen Werth auf das Institut der Vorschule legen.

Was nun die Mischungsverhältnisse in den unteren Klassen anbetrifft, so waren früher die A-Coeten fast ausschließlich von anderwärts vorgebildeten Schülern, die B-Coeten von Vorschülern gebildet. Ueber die Erfolge dieser Einrichtung an der Sophien-Realschule kann ich indessen nichts Zuverlässiges berichten, da bald nach meinem Amtsantritte die Parallelcoeten in Wechselcoeten verwandelt wurden, wodurch jene Sonderung nothwendiger Weise aufgehoben wurde. Ich erinnere mich aber ganz gut aus der Zeit meiner Verwaltung der

Breslauer höheren Bürgerschule, wo jene Sonderung eine Zeit lang bestand, daß die aus auswärtigen Schülern bestehenden Coeten wohl durchschnittlich ein um ein Jahr höheres Lebensalter aufwiesen und daß der Ordinarius der betreffenden Sexta sich fast 1/4 Jahr tüchtig anstrengen mußte, um die verschiedenen Elemente der Klasse ebenmäßig zu gestalten, daß aber diese Schüler und Klassen sichtlich mehr Talent und Lernlust entwickelten und nicht nur schon in dem zweiten Semester in Sexta, sondern auch in den folgenden Klassen durchschnittlich Tüchtigeres leisteten, als die in der Vorschule vorgebildeten Knaben. Jene anderen Schüler kamen übrigens zum größten Theile aus Gemeindeschulen.

Gegenwärtig besteht nun an der Sophien-Realschule schon von Sexta ab völlige geistige Rassenkreuzung. Das Mischungsverhältniß in den sechs untersten Klassen ist folgendes:

Klasse.	Schülerzahl.	Aus der Vorschule.	Aus Gemeindeschulen.	Aus Privatschulen.	Aus Privatunterricht.
VI B.	58	38 = 65,51 %	5 = 8,62 %	13 = 22,41 %	2 = 3,44 %
VI A.	52	33 = 65,46 %	4 = 7,69 %	15 = 28,84 %	— —
V B.	50	27 = 54,00 %	1 = 2,00 %	21 = 42,00 %	1 = 2,00 %
V A.	57	33 = 57,89 %	5 = 8,77 %	19 = 33,33 %	— —
IV B.	45	24 = 53,33 %	6 = 13,33 %	14 = 31,11 %	1 = 2,20 %
IV A.	51	26 = 50,98 %	8 = 15,88 %	17 = 35,33 %	— —
Summa:	313	181 = 57,82 %	29 = 9,26 %	99 = 31,62 %	4 = 1,27 %

Was die Altersverhältnisse betrifft, so sind keine sehr erheblichen Differenzen zwischen den vier verschiedenen Kategorien.

Klasse.	Vorschule.	Gemeindeschule.	Privatschule.	Privatunterricht.	Durchschnittlich.
VI B.	10,7 Jahre.	10,4 Jahre.	10,7 Jahre.	— Jahre.	10,5 Jahre.
VI A.	11,3 „	11,8 „	11,5 „	— „	11,3 „
V B.	12,7 „	13,1 „	11,9 „	13,9 „	11,9 „
V A.	12,3 „	13,7 „	12,3 „	— „	12,3 „
IV B.	13,7 „	13,9 „	13,8 „	16,3*) „	13,7 „
IV A.	13,8 „	13,7 „	13,9 „	— „	13,8 „

Um einen objectiven Maßstab für die Beurtheilung der Leistungen und Fortschritte der verschiedenen Kategorien von Schülern zu gewinnen,

*) Ein einzelner Schüler, der sich spät entschlossen, eine Realschule zu besuchen, und zu Michaelis 1879 in IV. eingetreten ist.

habe ich eine Uebersicht über die Zahl der Semester angelegt, welche die Schüler der einzelnen Kategorien in den betreffenden sechs Klassen verweilen und Folgendes ermittelt:

VI B.		I. Semester.	II. Semester.	III. Semester.
Vorschule	38	21 = 55,3 %	14 = 36,8 %	3 = 7,9 %
Gemeindeschule	5	5 = 100 %	— —	— —
Privatschule	13	8 = 61,5 %	4 = 30,8 %	1 = 7,7 %
Privatunterricht	2	2 = 100 %	— —	— —

Die Vorschüler haben danach also einen etwas längeren Aufenthalt in der Klasse, als die übrigen. Beurtheilt man aber die Leistungen nach der Güte der Nummern der Weihnachtszeugnisse, so erhält man folgendes Bild:

Zeugnißnumm.		I.	II a.	II.	II b.	III.*)
Vorschule	38	4 = 10,5 %	11 = 28,9 %	20 = 52,6 %	3 = 8 %	—
Gemsch.	5	3 = 60 %	— —	1 = 20 %	1 = 20 %	—
Privatsch.	13	3 = 23,1 %	4 = 30,8 %	6 = 46,1 %	— —	—
Priv.-Unt.	2	— —	— —	2 = 100 %	— —	—

Die aus Privat- und Gemeindeschulen aufgenommenen Schüler überragen also die Vorschüler an Güte der Weihnachtszeugnisse. Dasselbe Resultat ergab die Vergleichung der vor acht Tagen geschriebenen Dictate und lateinischen Extemporalien.

VI A.		I. Semester.	II. Semester.	III. Semester.	IV. Semester.
Vorschule	33	0 = 0 %	14 = 42,4 %	8 = 24,2 %	11 = 33,3 %
Gemsch.	4	1 = 25 %	2 = 50 %	1 = 25 %	— —
Privatsch.	15	1 = 6,6 %	8 = 53,3 %	5 = 33,3 %	1 = 6,6 %
Priv.-Unt.	—	— —	— —	— —	— —

In dieser Klasse, in welcher sich die Unterschiede in den Fortschritten schon deutlicher gestalten, stehen also nur 42,4 % der Vorschüler in dem normalen Klassenalter von zwei Semestern, während die Gemeindeschüler 75 % und die Privatschüler 59,9 % solcher aufweisen.

Die Weihnachtszeugnisse geben folgendes Bild der Leistungen und des Gesammtverhaltens:

Nr.		I.	II a.	II.	II b.	III.
Vorschule	33	1 = 3,0 %	4 = 12,1 %	28 = 84,8 %	—	—
Gemsch.	4	1 = 25 %	1 = 25 %	2 = 50 %	—	—
Privatsch.	15	2 = 13,3 %	3 = 20 %	10 = 66,6 %	—	—

*) I = vorzüglich. IIa = gut. II = genügend. IIb = wenig genügend. III = nicht genügend.

Ueber die Durchschnittsnummer II. haben sich also nur 15,4 % der Vorschüler erhoben, während dies bei den Gemeindeschülern von 50 % und bei den Privatschülern von 33,3 % gesagt werden muß.

Zeit und Raum würden es nicht gestatten, dieselbe Procentberechnung für die beiden Quinten und Quarten aufzustellen; sie würde im wesentlichen dasselbe Ergebniß liefern. Es sei wenigstens gestattet, zum Beleg dessen noch zwei Tabellen hinzuzufügen, welche das Material für eine solche Berechnung liefern.

Klassen-Alter.	I. Semester.				II. Semester.				III. Semester.				IV. Semester.				Summa.
	Vorsch.	Gemsch.	Privsch.	Priv.-U.	Vorsch.	Gemsch.	Privsch.	Priv.-U.	Vorsch.	Gemsch.	Privsch.	Priv.-U.	Vorsch.	Gemsch.	Privsch.	Priv.-U.	
V B.	18	1	16	—	8	—	4	1	1	—	1	—	—	—	—	—	50
V A.	—	—	1	—	14	3	6	—	11	—	11	—	8	2	1	—	57
IV B.	12	6	10	1	12	—	3	—	—	—	1	—	—	—	—	—	45
IV A.	2	—	1	—	8	6	7	—	8	2	6	—	8	—	3	—	51

Weihnachtszeugnisse:

Nummer.		I.	II a.	II.	II b.	III.	
Aus der Vorschule 108.	V	2	6	46	6	—	
	IV	1	1	39	7	—	2 haben keine Zeugnisse erhalten.
Aus der Gemeindesch. 22.	V	—	2	4	—	—	
	IV	1	7	7	1	—	
Aus der Privatschule 70.	V	—	11	24	5	—	
	IV	1	3	21	5	—	1 hat kein Zeugniß erhalten.
Aus dem Privatunterricht 2.	V	—	—	1	—	—	
	IV	1	—	—	—	—	

In den Weihnachtszeugnissen erhält sich also aus den Gemeinde- und Privatschulen eine verhältnißmäßig erheblich größere Zahl über der Durchschnittsnummer II. und aus den Gemeindeschulen eine kleinere unter derselben als aus der Vorschule.

Berlin, den 15. Juli 1880. Dr. Th. Bach.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Homers Iliade, erklärt von J. M. Faesi. 1. Band, Buch I—VI, 6. Aufl. Von Dr. F. R. Franke, Rector des Gymn. Albert. zu Freiberg i. S. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1879. 8⁰. IV und 274 S. (34 S. Einl.), geh. 1,80 M.

Eine höchst dankenswerthe Beigabe dieser auch im Einzelnen vielfach revidirten neuen Auflage, der zweiten von F. besorgten, ist die von H. Kiepert nach den englischen Aufnahmen bearbeitete Karte der Troischen Ebene in ihrem gegenwärtigen Zustande. Damit war zugleich eine Umarbeitung und Erweiterung des die Oertlichkeit behandelnden Theiles der Einleitung, jetzt S. 31—34, geboten. Mit der maßvollen Art, wie dies geschehen, wird sich gewiß jeder Besonnene einverstanden erklären; vgl. namentlich S. 33 und S. IV.

2. Thukydides, erklärt von J. Classen. 1. und 2. Band, 1. und 2. Buch, 3. Aufl. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1879. 8⁰. CX und 290 S., II und 208 S. geh. 3 und 1,80 M.

Die großen Vorzüge der Classen'schen Thukydides-Ausgabe sind bekannt, und die neue Auflage — bis jetzt sind das 1. und 2. Buch, letzteres zuerst, erschienen — liefert nur auf's neue den Beweis von der Gründlichkeit und Sorgfalt, mit welcher der Verfasser um das bedeutendste Geschichtswerk des klassischen Alterthums bemüht ist. Daß dabei die Grenzen der Schulerklärung hier und da von ihm überschritten werden, liegt nahe und ist auch wohl kaum zu vermeiden; jedenfalls wollen wir ihm keinen Vorwurf daraus machen.

Von der vorhergehenden Auflage unterscheidet sich die neue — abgesehen von Einzelheiten in der sprachlichen und sachlichen Erklärung sowie in der Constituirung des Textes, die im Commentar und in dem stärker gewordenen kritischen Anhange ihre Stelle gefunden haben — namentlich durch Adoptirung der vorzüglich von Wecklein und Stahl aufgestellten und begründeten Orthographie des älteren Atticismus, sodann durch zwei Nachträge zur Einleitung. S. LXXXVIII ff. In Bezug auf den ersten Punkt verweisen wir hinsichtlich des Umfanges der Aenderungen und der dabei beobachteten Grundsätze auf das Vorwort. S. IV ff. Die beiden Nachträge behandeln der erste Ort und Zeit von Thukydides' Tode, sowie seine Rückberufung durch das Psephisma des Oenobius, der zweite Zeit und Art der Abfassung des

Thukydideischen Geschichtswerkes. Die erste Frage trat bekanntlich in ein neues Stadium durch die Untersuchung von v. Wilamowitz-Möllendorf „Die Thukydideslegende“ (Hermes 1877, S. 326 ff.); er kam auf Grund seiner Construction und Erklärung einer Stelle des Marcellinus (§. 29 ff.) zu dem Resultat, daß Thukydides, nachdem er auf kurze Zeit nach Athen zurückgekehrt sei, einer Einladung des Königs Archelaos folgend, seine letzten Lebensjahre am Hofe zu Pella zugebracht habe und dort auch gestorben und begraben sei. Dieser Ansicht traten dann, weniger was die Auffassung der Marcellinusstelle als was die daraus gezogenen Consequenzen betrifft, im folgenden Jahrgange des Hermes R. Hirzel („Die Thukydideslegende“ S. 46 ff.) und R. Schöll („Zur Thukydidesbiographie“ S. 433 ff.) mit nicht verächtlichen Gründen entgegen. Cl., der die Ansichten der Gegner ausführlich bespricht, kann sich, und man wird ihm bei der Beschaffenheit der angeblich erbrachten Beweise gewiß keinen Vorwurf daraus machen können, nicht dazu entschließen, seine S. XXVII ff. dargelegte Ansicht, wonach Thukydides, nicht später als 396, nicht in Athen, sondern höchst wahrscheinlich in Skapte Hyle — oder auf einer Reise von dort nach Athen? — von Räuberhand erschlagen ist, aufzugeben; auch in Bezug auf den andern Punkt beharrt er gegen v. Wilamowitz-Möllendorf auf seiner namentlich S. XXIII ff. ausgesprochenen Meinung, daß der Geschichtschreiber auf Grund eines von Oenobius beantragten Psephisma im Herbste 404 zurückgekehrt sei. In dem zweiten Nachtrage verwahrt Cl. sich gegen den von verschiedenen Seiten ihm gemachten Vorwurf, als habe er sich in der Darlegung seiner Ansicht über die Zeit und die Entstehungsweise des Werkes einer Inconsequenz schuldig gemacht; nachdrücklich hält er daran fest (vgl. namentlich S. CIII), daß Thukydides in längerer, nach Beendigung des Krieges gewonnener Muße das ganze Werk einheitlich bearbeitet habe; damit sei selbstverständlich nicht ausgeschlossen, daß einzelne Parthien, namentlich aus dem Archidamischen Kriege und der Sicilischen Expedition, während des Krieges mehr oder weniger ausgeführt gearbeitet seien.

3. Koch, Ernst, Prof. Dr. Griechisches Lesebuch für Unter-Tertia. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1879. gr. 8°. geh. M. 1,80.

Der Verfasser, durch seine vor Kurzem in siebenter Auflage erschienene „Griechische Schulgrammatik auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung“ auf dem Gebiete der griechischen Schul-

litteratur auf das Vortheilhafteste bekannt, bietet in dem vorliegenden Buche ein neues Hülfsmittel für den griechischen Unterricht.

Von der Ueberzeugung ausgehend, daß die Schule bei der Ausbildung ihrer Zöglinge im sprachlichen Unterrichte neben dem Verstande auch Herz und Phantasie zu berücksichtigen hat — ein Zweck, der durch die jetzt ziemlich allgemein beliebte Vorlegung von zusammenhangslosen Sätzen, bei deren Uebertragung und Bearbeitung die Thätigkeit des Schülers sich nothwendig mit Hintenansetzung des Inhaltes bloß der sprachlichen Form zuwendet, schwerlich erreicht wird —, hat er hier für das zweite Jahr des griechischen Unterrichts einen Lesestoff zusammengestellt, der in zusammenhängenden Stücken des Erheiternden und Belehrenden eine reiche Fülle darbietet. Daß daneben die grammatische Seite des Unterrichtes durchaus nicht vernachlässigt werden soll, zeigt die ganze Anlage des Buches.

Dasselbe zerfällt, im Anschluß an eine vom Verfasser S. III ff. des Vorworts aufgestellte Dreitheilung des grammatischen Cursus der Unter-Tertia, in drei Abtheilungen. Die erste, von S. 1—45 reichend, enthält Lesestücke mit regelmäßigen Verbalformen; eine Uebersicht der vorkommenden Formen auf $\mu\iota$ ist vorgedruckt, die zweiten Aoriste können bei der Einrichtung des Wörterbuches, das auch den Inf. Aor. besonders aufführt, leicht gefunden werden. Die zweite Abtheilung reicht von S. 46—114; sie bietet namentlich Formen auf $\mu\iota$, besonders auch Aoriste wie ἔβην, ἔγνων, ἔδυν u. s. w; schwieriger zu bestimmende Formen wie von λαμβάνω ληφθῆναι, und in der Zusammensetzung συλληφθῆναι, sind im Wörterbuche in der alphabetischen Reihenfolge aufgeführt. Die dritte Abtheilung endlich, von Seite 115 bis 180, enthält Lesestücke mit gemischten Verbalformen. Eine Erleichterung bei der häuslichen Vorbereitung gewähren die Anmerkungen, die sprachliche und sachliche Erläuterungen in der richtigen Beschränkung geben; Stellen, in denen eine Vergleichung der beiden Sprachen angemessen erscheint, sind unten in lateinischer Uebersetzung gegeben, zu andern sind auch leichtere sachliche Erklärungen in dieser Sprache hinzugefügt. Die praktische Einrichtung des Wörterbuches, dem sich ein besonderes Verzeichniß der Eigennamen anschließt, ist schon erwähnt.

Die Auswahl des Stoffes ist im Allgemeinen eine glückliche; Fabeln und Anecdoten von berühmten Personen des Alterthums, sowie größere Abschnitte aus der alten Götter- und Heldensage und Geschichte sind gewiß für das in Frage stehende jugendliche Alter durchaus

angemessen; ob sich von den zwölf mythologischen Gesprächen aus dem Lucian, die ja selbstverständlich vorsichtig ausgewählt sind, so ohne Weiteres dasselbe sagen läßt, möchte zweifelhaft sein. Eine angenehme Abwechslung in der Lectüre sind die am Schluß der ersten und zweiten Abtheilung zusammengestellten Denkverse zu bieten bestimmt.

Daß der Verfasser überall, wo die Vorlage einen andern Dialect bot, die attischen Formen und Constructionen eingesetzt hat, erscheint vom didaktischen Standpunkte aus nur als durchaus gerechtfertigt.

4. Das Leben des Agricola von Tacitus. Schulausgabe von Dr. A. Draeger, Director des Königl. Gymnasium in Aurich. 3. Auflage. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1879. 8°. 52 S. Geh. 0,60 Mark.

Diese von der Kritik verdientermaßen anerkennend beurtheilte Ausgabe des Agricola liegt uns in einer neuen, 3. Auflage — die 2. erschien 1873 — vor. Ueber das Verhältniß zu der vorhergehenden berichtet der Herausgeber im Vorwort. Danach beruht der Text auf der Halmschen Ausgabe von 1877; über die Abweichungen von derselben giebt der kritische Anhang S. 47 ff. Auskunft. Von besonderem Werth ist das sorgfältig gearbeitete sprachliche Register zu dem Commentar S. 48 ff.

5. Tacitus' Annalen, erklärt von K. Nipperdey. 1. Band, Buch I—IV. 7. verbesserte Auflage, bearbeitet von Dr. Georg Andresen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1879. 8°. 422 S. (40 S. Einleitung). Geh. 3 Mark.

Die letzte von Nipperdey besorgte Ausgabe des ersten Theiles der Annalen ist vom Jahre 1875. Nach seinem Tode hat die Verlagshandlung der kundigen Hand des als Herausgeber wie durch Monographien auf dem Gebiete der Tacituslitteratur rühmlich bekannten Dr. Andresen die Besorgung der neuen Auflage anvertraut. Wie bei der anerkannten Trefflichkeit der Nipperdeyschen Ausgabe zu erwarten, ist diese Besorgung eine behutsame Weiterführung, keine Umarbeitung gewesen. Der Text ist gegen die 6. Auflage an 16 Stellen geändert — sie werden im Vorworte aufgeführt —; die Einleitung ist danach bis auf einige unwesentliche Zusätze dieselbe geblieben. Obwohl die sachliche sowohl wie die sprachliche Erklärung mancherlei Berichtigungen und Ergänzungen erfahren haben, ist dennoch die Seitenzahl eine geringere geworden, ein Resultat, das nur durch die präciseste Fassung

des Ausdrucks — an vielen Stellen ist überflüssig Scheinendes gestrichen — erreicht werden konnte.

Detmold. Raber,
Lehrer am Gymnasium.

1. Cornelii Taciti Germania, erläutert von H. Schweizer-Sidler. Dritte neu bearbeitete Auflage. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1879.

Die beiden ersten Auflagen der Germania des Tacitus von Schweizer-Sidler sind bereits in der Gelehrtenwelt so bekannt, daß es unnöthig zu sein scheint, von Neuem darauf hinzuweisen, welches die Verdienste dieser Ausgabe sind und inwiefern sich dieselbe von den Bearbeitungen anderer Gelehrten unterscheidet. Es kann uns hier nur darauf ankommen, über das Verhältniß dieser neuen Auflage zu der früheren einige Bemerkungen zu machen.

Was den Text betrifft, so ist an einigen Stellen, zum Theil auf Hirschfelders Kritik der neuern Ausgaben der Germania hin geändert worden. Bei einer Vergleichung habe ich mir folgende Veränderungen angemerkt: c. 3, 9 Ulixem statt Ulixen; c. 3, 12 nominatumque ohne Lücke; c. 7, 13 numerare et exigere statt aut; c. 10, 11 isdem statt iisdem; c. 30, 2 incohant statt incohatur; c. 37, 16 Cnaeoque Mallio statt Cn. quoque Mallio; c. 38, 9 capillum retro ohne Lücke; c. 40, 14 nota statt inmota; c. 42, 5 peragitur statt praecingitur; c. 43, 7 montium iugumque ohne Klammer; c. 43, 10 Lygiorum statt Lugiorum, ebenso auch c. 43, 20 Lygios statt Lugios; c. 43, 11 Helvaeonas statt Helveconas; c. 43, 12 Helisios statt *Elisios*; c. 44, 4 formasque equorum statt formasque deorum; c. 46, 24 in medio relinquam statt in medium relinquam. Alle diese Aenderungen, so klein sie auch sind, können als wirkliche Verbesserungen bezeichnet werden. Auch manche beachtenswerthe Vorschläge werden in den Noten aufgeführt, wie z. B. c. 14, 4 tucare statt tuentur, c. 45, 10 hominumque tutela statt omniumque tutela u. a. m. Sonst unterscheidet sich der Text dieser Auflage noch dadurch von der vorigen, daß öfter eine bessere Interpunction angewandt ist und daß öfter innerhalb der einzelnen Capitel Abschnitte gemacht sind.

Was den Commentar betrifft, so entbehrt fast keine Seite des Buches der verbessernden Hand. Bald sind die Anmerkungen ganz umgeändert oder in eine gefälligere Form gebracht, bald die Noten,

die nicht ganz genau oder zu allgemein waren, schärfer gefaßt oder näher begründet, einige auch ganz weggelassen. Die meisten Zusätze beziehen sich auf den sachlichen Theil der Erklärung, wobei die neuesten Forschungen im weitesten Umfange getreulich zu Rathe gezogen sind, doch nehmen auch viele Bezug auf die Sprache des Tacitus. So hat der Verfasser nach allen Seiten hin diese neue Auflage nicht nur reichlich vermehrt, sondern auch in Wahrheit wirklich verbessert.

Druckfehler finden sich sehr wenige, in der Note zu c. 37, 20 muß die citirte Stelle Tacit. hist. 4, 15 heißen. Leo Meyer und der Rechtsgelehrte Homeyer scheiben sich meines Wissens mit y, nicht mit i, wie der Verfasser es durchgehends thut.

2. N. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. Für Schüler erklärt von Carl Tücking. Paderborn bei Ferdinand Schöningh. 1879.

Genau nach denselben Grundsätzen, nach welchen der Verfasser schon einzelne Bücher des Livius und einzelne Schriften des Cicero und Tacitus herausgegeben hat, ist auch die oben genannte Ausgabe des Cicero de officiis bearbeitet. Was ich von des Verfassers Ausgaben des Laelius und Cator Maior in dieser Zeitschrift XXII 1880, p. 80 bemerkt habe, kann im Allgemeinen auch von dieser Arbeit gelten. Vor allem ist aber immer zu beachten, um auch diese Ausgabe von Tücking richtig zu beurtheilen, daß dieselbe speziell für Schüler bestimmt ist und keinen Anspruch darauf macht, neue Resultate zu bieten. Was nach Inhalt und Form der Erklärung bedarf, ist in der Einleitung und in dem Commentar zur Sprache gebracht. Damit der Schüler mit dem philosophischen Standpunkte Ciceros selbst sowie mit den von ihm angeführten griechischen Philosophen sogleich bekannt ist, spricht der Verfasser in einer kurzen Einleitung über Zeit und Veranlassung der Schrift, über Auswahl und Anwendung des Stoffes und über die Form der Darstellung. Excurse über mythologische, literarische und andere Gegenstände sind absichtlich in den Noten weggelassen, nur das, was der Schüler zur richtigen Auffassung der betreffenden Stelle nöthig hat, ist in einer für denselben faßlichen Form vorgebracht. In sprachlicher Hinsicht wünscht der Verfasser die Leser einestheils darauf aufmerksam zu machen, welche Eigenthümlichkeit Cicero als Schöpfer einer eigenen philosophischen Darstellung sich erlaubt hat, anderntheils dieselben mehr und mehr anzuleiten, „die Gesetze der Wortstellung und des Satzbaues, Abweichungen von den Grundregeln der Tempus- und

Moduslehre, den richtigen Gebrauch der Conjunctionen und Partikeln, den scharfen Unterschied synonymer Begriffe kennen zu lernen." Zuweilen geht freilich der Verfasser in der Erklärung insofern zu weit, als er nach meiner Meinung zu häufig eine Uebersetzung giebt, die der Schüler leicht im Lexicon hätte finden können. In diesem Punkte hätte er sparsamer sein müssen, somit aber glaube ich, daß diese Ausgabe den Schülern wirklich von Nutzen sein wird und gewiß weit passender ist, als so manche sogenannte Schulausgaben, die in Wahrheit mehr für Lehrer als für Schüler bearbeitet sind und eine solche Fülle von Stoff und Gelehrsamkeit enthalten, daß ein Schüler von mittlerem Durchschnitt beim besten Willen keine Zeit hat und auch nicht im Stande ist, die Noten durchzuarbeiten und daß die Folge ist, daß er dieselben ganz unberücksichtigt läßt.

3. M. Tullii Ciceronis de legibus libri tres. Erklärt von Dr. Adolf du Mesnil. Leipzig bei Teubner. 1879.

Die wirklich zu beherzigenden Grundsätze, welche M. Haupt und H. Sauppe bei Herausgabe der Sammlung lateinischer und griechischer Schriftsteller im Verlage der Weidmannschen Buchhandlung im Jahre 1848 veröffentlichten, scheint man vielfach wieder ganz vergessen zu haben. Anstatt nur das zum Verständniß Nothwendigste zu bieten, werden die für Schulzwecke bestimmten Ausgaben gelegentlich wieder wie früher mit allzu vielen Noten versehen: historische Sachen, die ein Schüler der oberen Klasse eines Gymnasiums kennen muß, werden ausführlich erzählt, Bücher, die Schülern und auch manchen Lehrern unbekannt sind, werden genannt und sehr oft findet man zu *einer* Stelle eine ganze Reihe von Citaten anderer Schriftsteller, die wohl den Fachmann interessiren, aber von den Schülern nicht weiter beachtet werden.

Manches von dem eben Gesagten trifft auch die oben genannte Ausgabe des Cicero de legibus, die so reichlich mit Noten versehen ist, daß auf manchen Seiten keine Zeile Text, sondern nur Anmerkungen zu finden sind. Daß der Verfasser in der Erklärung zu weit gegangen ist und vieles, was nicht mehr streng zur Sache gehört, herbeigezogen hat, gesteht er in der Vorrede selbst ein. Aber wenn es nur sachliche Bemerkungen wären, so ließe man sich dies schon gefallen, doch weshalb so viele grammatische Notizen gegeben sind (vgl. z. B. p. 23, 34, 40, 46, 56 u. a. m.), die vielfach zur Erklärung des

Schriftstellers gar nicht nöthig sind, sehe ich nicht recht ein. Ja, der Verfasser geht darin sogar so weit, daß er auf Seite 99—102 die Regeln über cum ausführlich bespricht. Hätte er diese grammatischen Erörterungen in einer Fachschrift veröffentlicht, so würde man ihm recht dankbar sein, aber zu einer Anmerkung passen sie nicht. Das gelegentliche Polemisiren gegen verschiedene lateinische Lehrbücher kann auch nicht gebilligt werden, da für Schüler solcher Anstalten, an denen eine andere Grammatik im Gebrauch ist, diese Bemerkungen, so richtig sie auch sein mögen, doch überflüssig sind. Ueberhaupt wäre es sehr wünschenswerth gewesen, wenn sich der Verfasser einer gedrängteren Darstellung befleißigt hätte. Alle diese Einwendungen sind gemacht im Hinblick darauf, daß die Ausgabe Schülern in die Hände gegeben würde; aber ganz anders wird mein Urtheil ausfallen, wenn der Lehrer sie zum Gebrauche wählt. In diesem Falle glaube ich, daß der Fachmann in dem mit großem Fleiße und großer Sorgfalt gearbeiteten Buche recht viel Neues, namentlich was den Ciceronianischen Sprachgebrauch betrifft, finden wird, wofür wir dem Verfasser nur dankbar sein können. Auf Einzelheiten einzugehen, würde hier zu weit führen, nur möchte ich den Verfasser bei der Stelle I 2, 6 p. 21 darauf aufmerksam machen, daß unter dem Chronographen Clodius ohne Zweifel Claudius und zwar Quadrigarius zu verstehen ist, über den sowie über unsere Stelle G. F. Unger in seinem gediegenen Werke über die römischen Quellen des Livius in der vierten und fünften Dekade (Philolog. Supplem. III Heft 6 p. 9) eingehend gehandelt hat.

4. Chrestomathia Ciceroniana. Ein Lesebuch für mittlere Gymnasialklassen von C. F. Lüders. 2. Auflage. Leipzig, Teubner. 1878.

Der Text dieser neuen Auflage unterscheidet sich wenig von dem der vorigen, derselbe ist nach der Ausgabe des Cicero von Baiter und und Kayser einer Revision unterzogen, die Stücke 59 und 90 sind durch andere ersetzt und sonst sind noch einzelne Verbesserungen vorgenommen. Mit der Auswahl dieser Stücke kann man im Allgemeinen recht zufrieden sein, sie sind sehr geeignet, den Schüler in den Reichthum der römischen und griechischen Geisteskultur einzuführen. Was aber die Anmerkungen betrifft, so giebt der Verfasser jetzt selbst zu, daß er hierin in der ersten Auflage einen Mißgriff gethan habe und daß er bei dieser neuen Bearbeitung bemüht gewesen sei, denselben wieder gut zu machen. Wenn nun auch in den Anmerkungen recht tüchtig

aufgeräumt ist, so ist doch das Buch noch lange nicht von dem erdrückenden Ballast befreit. So hätten alle kritischen Bemerkungen von Varianten über Bord geworfen werden müssen, denn was braucht ein Schüler der mittleren Klasse zu wissen, ob Orelli oder ein anderer so oder so gelesen, ja was in der ersten Auflage dieses Buches gestanden hat (vgl. p. 250). Sodann ist es nicht zu billigen, daß noch fast auf jeder Seite verschiedene Grammatiken citirt oder ganz einfache grammatische Sachen besprochen werden, die man bei Schülern, welche diese Chrestomathia lesen sollen, voraussetzen muß. Aber noch mehr muß man es tadeln, daß zu den gewöhnlichsten Vocabeln eine Uebersetzung zugefügt ist, die man in jedem Lexicon finden kann. Was nützt es ferner, daß so häufig Parallelstellen ohne Aufführung der Worte beigebracht worden, oder daß gesagt wird, daß irgend ein Ausdruck sich mehrfach bei Livius, Curtius, Apuleius finde, oder daß der Erklärung einer lateinischen Vocabel noch hinzugefügt wird, wie das Wort im Griechischen heiße. Ich sehe nicht ein, wozu die Bemerkung (p. 46) dienen soll, daß παράδεισος im Persischen „Ferdewo" heißt, es hätte hinlänglich genügt, wenn gesagt wäre, daß es persisch sei (vgl. noch F. Vollbrecht, Vorrede zu Xenoph. Anabasis und Pauly Real-Encycl. V 1158 Anm.). Sodann halte ich es für überflüssig anzuführen, daß in Papes Namenlexicon 16 Städte mit Namen Neapolis und in Ritters geogr. Lexicon 50 Städte Namens Neustadt sich finden, ebenso auch (p. 63), daß ein frommer englischer Schriftsteller des 17. Jahrhunderts, J. Bunyan, Pilgrim's Progress, das Leben der Welt mit einem Jahrmarkte verglichen habe, oder p. 172 die Bemerkung: Zeitungen und Briefe liest man noch heute im Reichstage, aber keine philosophischen Schriften. Alle derartige Noten sind wohl in der mündlichen Interpretation erlaubt, um gelegentlich die Schüler etwas zu ermuntern, aber in einen gedruckten Commentar gehören sie nicht.

Bei der Bedeutung des Namens Roma (p. 106) vermisse ich die recht ansprechende, einfache Erklärung Corssens (Aussprache und Vocal. I 364), der nämlich Roma von dem alten Namen des Tiber Ru-mon (Wurzel sru) herleitet und durch „Stromstadt" übersetzt. — belli (p. 119) ist nicht aus der alten Form des Abl. belloi entstanden, sondern es ist vielmehr eine reine Locativform. — Was die etymologische Bedeutung von haruspex (p. 26), augur (p. 26) und bustum (p. 97) betrifft, so verweise ich für haruspex auf Vanicek, Etymolog. Wörterbuch p. 255, Corssen I 509, für augur auf Vanicek p. 203 und

für bustum auf Vaniček p. 512. Wenn zuletzt noch p. 24 Note 6 turba für eine Vermuthung von Fleckeisen ausgegeben wird, so beruht dies auf einem Irrthume, denn diese Conjectur rührt von Scheibe her, wie Fleckeisen in den kritischen Miscellen p. 51 selbst sagt.

5. Vollständiges Wörterbuch zu den Gedichten des Q. Horatius Flaccus von von G. A. Koch. Zweite Auflage. Hannover 1879.

Wenn auch der Verfasser bei der Bearbeitung vorliegender Auflage im Großen und Ganzen den Grundsätzen, nach welchen er die erste Auflage abgefaßt hat, treu geblieben ist, so zeigt doch ein flüchtiger Vergleich, wie sehr er bestrebt gewesen ist, das Buch in jeder Hinsicht zu vervollständigen. Der reichliche Stoff, der ihm in Ausgaben, Programmen und Zeitschriften zu Gebote stand, ist gewissenhaft benutzt; daß ihm jedoch manches entgangen ist, wird keinen wundern, der da weiß, wieviel gerade auf diesem Gebiete gearbeitet ist. Vor Allem ist bei dieser Arbeit die Vollständigkeit zu loben, wobei ihm freilich Zangenmeister als ein untrüglicher Wegweiser den größten Nutzen geboten hat. Auch die verschiedenen Lesarten, welche in den neueren Ausgaben Aufnahme gefunden haben, sind angeführt und auch verschiedene Erklärungen ein und derselben Stelle berücksichtigt, so daß das Lexicon bei jeder Horazausgabe zu gebrauchen ist. Was den grammatischen und geschichtlichen Stoff betrifft, so hat der Verfasser auch hierin möglichst viel, ja in Wahrheit oft zuviel geboten. Denn, wenn wenn man es auch billigen muß, daß er zur weiteren Belehrung auf Specialwerke verweist, so geht er doch bisweilen zu weit; oft ist man sehr enttäuscht, wenn man in den citirten Büchern etwas Genaueres zu finden hofft und dann weiter nichts findet, als was bereits im Lexicon steht. Nachdem z. B. der Verfasser bei dem Worte Archytas p. 42 angeführt hat, daß derselbe vor Archimedes eine Berechnung des Sandes angestellt und vielleicht auch den Versuch einer Schätzung der Größe der Erdkugel gemacht habe, citirt er noch H. W. Schäfer, Entwickelung der Ansichten des Alterthums über Gestalt und Größe der Erde p. 20. Aber hier liest man nur die Worte: „Vielleicht hat auch Archytas von Tarent (nach Hor. Od. I 28 init.) den Versuch einer Erdmessung gemacht.“ Als anderes Beispiel möge antequam p. 35 dienen, wo auf die gediegene Abhandlung von H. S. Anton, über die Construction der lat. Zeitpartikel antequam verwiesen wird, aber wer hier etwas über Horaz zu finden glaubt, wird vergeblich

suchen, da in dem ganzen Buche von Horaz nirgends die Rede ist. Wozu solch eine neckende Verweisung dient, ist mir nicht klar, denn ein Horazlexicon soll ja doch kein grammatisches Nachschlagebuch sein. Dagegen habe ich oft neuere Werke vermißt z. B. fast alle, welche orthographische Fragen behandeln, denn Wagner's orthogr. Vergilian. genügt nicht mehr. Auch solche Bücher, in denen die Sprache des Horaz zum Gegenstande der Untersuchung gemacht ist, sucht man oft vergebens, z. B. Ebeling de casuum usu Horatiano und de imperativi usu Horatiano oder F. C. W. Müller, über den Gebrauch von sive. Noch will ich bei abs te und a te Seite 1 Anm. 1 auf Ed. Wölfflin im Philolog. 34 p. 144 und H. Hellmuth in den Act. semin. philolog. Erlang. I p. 120 aufmerksam machen; bei alioquin p. 25 auf O. Ribbeck, lat. Partik. p. 20; bei alterĭus p. 26 auf Ritschl, opusc. II 662; bei Appiā (viā) p. 38 auf Ott, Substantivirung des lat. Adject. durch Ellipse p. 19. Das Gedicht, in welchem die bekannten Verse vorkommen:

Wie Grummet sah man unsere Leute
Der Türken Glieder mähen

ist nicht, wie Koch p. 308 sagt, von Bürger, sondern von Pfeffel.

Aber unbeschadet solcher und ähnlicher Kleinigkeiten erfüllt das Horazlexicon seinen Zweck in jeder Weise und wird zum Verständniß des Schriftstellers gewiß beitragen.

Bremen. Dr. C. Wagener,
Lehrer am Gymnasium.

Shakespeare's ausgewählte Dramen. III. Band: Henry V. Erklärt von W. Wagener. Berlin, Weidmann. 1878. 182 S. M. 1,50.

Wir können der Verlagsbuchhandlung gratuliren, für ihre Ausgaben abermals einen so vortrefflichen Mitarbeiter gewonnen zu haben. W. genießt auf diesem Gebiete längst einen wohlverdienten Ruf; sein Marlowes Macbeth und Edward II. sind genügend bekannt. Heinrich der V. aber dürfte sich gerade neben dem als Schullectüre so beliebten Richard II. gut zur Privatlektüre eignen. Freilich nicht alles darin; einige gar zu derbe Scenen, und auch wohl die höchst originelle Werbung Heinrichs um Käthe könnten übergangen werden, ohne daß der mächtige Eindruck des Stückes wesentlich litte. — Die Einleitung behandelt kurz, aber in höchst ansprechender Form die Stellung dieser Historie zu den übrigen, die Vorliebe, mit welcher Shakespeare gerade diesen Helden gezeichnet

hat, und andere Vorzüge des Dramas. Hier bietet sich eine Menge des Anregenden und Belehrenden nicht nur für den Schüler, sondern für jeden, welcher sich für Shakespeare interessirt; wir bekommen auf ein paar Seiten Alles, was für die allgemeine Beurtheilung des Stückes von Wichtigkeit ist, was wir unter „Histories“ zu verstehen haben, wie Shakespeare auch diese Gattung zur Vollendung brachte, welche Quellen er benutzt, welche Stellung der Chorus einnimmt, wie sich der Held zu dem geschichtlichen Heinrich verhält. Die Einleitung schließt mit einem kurzen Hinweis auf den Eindruck, welchen die Historien auf seine Zeitgenossen gemacht und verlangt mit vollem Recht, daß man sich bei der Lectüre in die patriotische Stimmung eines Engländers jener Zeit hineinversetzen muß.

Die beigefügten (3) genealogischen Tabellen sind für die geschichtliche Seite sämmtlicher Historien werthvoll.

Die Anmerkungen füllen ungefähr die Hälfte des Buches, sind aber, von einigen gar zu häufigen Wiederholungen derselben sprachlichen Erscheinung abgesehen, keineswegs zu zahlreich oder zu umfassend. Auch hier nur das Nöthige und dem Zweck entsprechende! Selbstverständlich sind Schmidt und Abbot zu Rathe gezogen, doch in der verständigsten Weise, soweit beides zur Einführung in ein tieferes Verständniß der Shakespeare'schen Sprache erforderlich ist. Daneben liegt aber ein nicht geringeres Verdienst in dem, was des Verf. eigene Zugabe ist. Wir meinen besonders die für Schüler (und Lehrer nicht minder!) werthvollen Vergleiche der Shakespeare'schen Sprache mit der modernen; mit Recht verweist W. auf diesen Vorzug in der Einleitung. Es dürfte aber auch wenige Interpreten Shakespeare's in Deutschland geben, welche im Stande sind, mit solcher Sicherheit den modernen Ausdruck hinzustellen. Auch die kurzen Inhaltsangaben zu den meisten Scenen begrüßen wir als einen Vorzug der Ausgabe: sie sind hier nicht minder willkommen, als in des Verf. Ausgabe der „Lady of the Lake“ und von besonderem Nutzen auch für den Unterricht. Ueberhaupt geht durch die ganze Arbeit, wenn wir so sagen dürfen, ein frischer Ton; man sieht, es ist mit Lust und Liebe daran gearbeitet, auch für kräftige und humoristische Bemerkungen (vgl. S. 102, Anm. 105; 140, 38; 142, 36; 98, 11) findet W. den richtigen Ton und die richtige Stelle. Daneben fortlaufende Hinweise auf Shakespeare's „mind and art“; nirgends etwas Banales oder Ueberflüssiges!

Der Druck ist bis auf das (S. 80) störende gower statt governor

von seltener Correctheit, nicht minder ist die Ausstattung zu loben. Wir empfehlen das Werk auf's Wärmste.

Hamburg. Dr. G. Wendt.

1. Lernbuch für den Geschichts-Unterricht in den obern Klassen der Realschulen von Ernst Dahn. I. und II. Braunschweig 1878 und 1880.

Die beiden vorliegenden Hefte des geschichtlichen Lernbuchs von Dahn weisen eine ganz eigenthümliche Behandlung des historischen Stoffes auf. Keine zusammenhängende Erzählung, kein tabellarischer Ueberblick wird uns geboten, sondern Dispositionen theils in gedrängter, theils, namentlich bei wichtigeren Epochen, in ausführlicherer Darstellung. Es ist demnach ein Gerüst, welches der Lehrer zum vollständigen Gebäude auszubauen hat, und dessen Balken und Sparren dem Schüler als wesentliche Stütze des Gedächtnisses haften bleiben, so daß er nach Jahren noch selber im Stande sein wird, dieses oder jenes Fach des Gefüges nachzuconstruiren. Dahn hat in dieser Beziehung einen geistreichen Vorgänger gehabt, Löbell, welcher in seiner „Weltgeschichte in Umrissen und Ausführungen" und in seiner methodischen Anleitung denselben Weg wies und zum Theil einschlug. Somit kann Dahn zwar nicht den Preis der Originalität für sich in Anspruch nehmen, wohl aber den, daß er eine vorzügliche Straße, die leider aufgegeben war, wieder hergestellt und fahrbar gemacht, sowie daß er die offen gelassenen Lücken ausgefüllt hat. Und dieser Ruhm soll ihm nicht geschmälert werden. Zwar werden die meisten Compendienschreiber sein Lernbuch als regelwidrig bekritteln, die Männer der Schule aber, die, um im Unterrichte einen wesentlichen Erfolg zu erzielen, schon zu ähnlichem Verfahren sich gezwungen sahen, werden ihm dafür dankbar sein, daß er ihre und seine Skizzen in ein System zu bringen versucht hat. Bei dieser Anerkennung, die ich dem Buche gerne zolle, wird es mir nicht verdacht werden, wenn ich einige Einzelheiten hervorhebe, die meiner Ansicht nach geändert werden sollten. Ich beschränke mich hier auf die orientalische und griechische Geschichte und will, wenn der Verfasser es wünscht, meine etwaigen Bemerkungen zu den übrigen erschienenen Theilen ihm vor einer Herstellung einer II. Auflage, die ich dem Buche bald wünsche, privatim zukommen lassen.

Der §. 2 ist zu fragmentarisch; mag immerhin die jüdische Geschichte dem Religionsunterrichte zugewiesen und hier übergangen werden, die Bedeutung der assyrischen Eroberung im Westen, die hervorragende

Gestalt eines Nebukadnezar drängt zu eingehenderer Besprechung. Auch Aegypten ist mit vier Halbzeilen zu dürftig weggekommen. Wenn man ihm auch nicht nach dem Vorgange neuerer Geschichtschreiber z. B. Masperos, eine centrale Stellung einräumen kann, so ist doch abgesehen von den Koryphäen der alten Dynastien, die letzte Blüthezeit entschieden zu berücksichtigen. Von den ersten Achämeniden wird uns nur der Name kund; Darius (warum nicht analog mit Kleisthenes Dareios?) erscheint §. 12 nur als Kriegsherr, während seine Verdienste um die Reichsverwaltung ungleich bedeutsamer sind. Im §. 10 werden die Obliegenheiten der einzelnen athenischen Archonten nicht erschöpfend genug angegeben. Im §. 4 ist der Hinweis auf die griechische Literatur verfrüht und veranlaßt Wiederholungen. In §. 17 heißt es unpassend von Sokrates: „Später lebte er ganz auf der Straße." Dahn hat zur bessern Illustration häufig Vergleiche herangezogen, ob immer passend, wage ich zu bezweifeln. So läßt sich doch der Durchstich des Athos mit dem Rhein-Donaukanal Karls des Großen, die sicilische Expedition mit dem preußischen Unglück 1806—1807 nur ganz gezwungen in Beziehung setzen; geschichtliche Parallelen können aber nur dann von Nutzen sein, wenn sie — wahr sind. Solcher giebt es immerhin so viele, daß man, um Ueberladung zu verhüten, recht sparsam sein muß. — Bei der Gesammtrepetition kommen unbestimmte (IV, 66) Ausdrücke vor; im Ganzen ist dieselbe für obere Klassen nicht immer ganz passend eingerichtet. Was in IV am Platze ist, gehört darum noch nicht nach II, und Homoioteleuta in Zahlen, sowie Gleichklänge in Namen bieten sich dem Anfänger im Unterrichten, ja auch dem Schüler so von selbst dar, daß eine Zusammenstellung derselben auf der oberen Stufe mindestens überflüssig erscheint. Mit den gestellten Aufsatzaufgaben kann man dagegen nur einverstanden sein.

2. Chronik der Weltgeschichte von Dr. Karl Ruthardt. Stuttgart.

Ein wenig empfehlenswerthes Buch. Dasselbe erhebt den Anspruch, eine Art historischen Conversationslexicons zu sein, ist aber weit davon entfernt, dieser Aufgabe zu entsprechen. Zum Beweise dieser Behauptung möge aus vielem nur einiges vorgebracht werden: Babylonien soll nach der Eroberung des Cyrus zuerst medische, später persische Provinz geworden sein S. 20. Nach der falschen Klammersetzung auf S. 26 wäre Tissaphernes bei Kunaxa gefallen. Nach S. 28 ist Palästina unter 11 Stämme getheilt; das ist doch wohl noch schlimmer

als die Unbekanntschaft mit der Krankheit des Hiskias. Ophir wird S. 29 an die Küste von Malabar verlegt. Im fruchtbaren Tieflande des Po wächst nach S. 118 Seide.

Der Stil ist stellenweise recht schülerhaft; z. B. S. 42, 44, 50 u. v. a. Das Buch wimmelt ferner von Druckfehlern: Choospes, äzen, Schifffahrt, Erynnien, Maremnen, Aeoler (statt Aetoler). Am possierlichsten nimmt sich Perseus als Tochter des Zeus aus. Doch genug mit diesen Proben, hoffentlich genügen sie zur Charakteristik des Machwerks.

3. Sagen und Geschichten aus dem Alterthum von Dr. Buschmann. Paderborn 1879. III. Auflage.

Das vorliegende in lateinischen Lettern hübsch gedruckte Büchlein zerfällt, wie der Titel sagt, in zwei Abschnitte. Der erstere enthält gut ausgewählte Sagen, die zum größten Theil nach Ovidischem Vorbild recht plastisch erzählt und dem Begriffsvermögen der Jugend angepaßt sind. Nicht ganz so ansprechend sind die Heroengeschichten und der troische Sagenkreis behandelt. Die zweite Abtheilung kann nur als Vorstufe zum eigentlichen Geschichtsunterrichte gelten, und das hat auch wohl der Verfasser beabsichtigt; sonst würde er sich nicht so sehr der Kürze beflissen haben. Was soll aber bei so knappem Zuschnitt die Ableitung des Wortes Pyramide aus dem Aegyptischen S. 87? Der Stil ist so schlicht und einfach, daß in dieser Hinsicht das Buch für die unterste Gymnasialstufe empfohlen werden darf.

4. Griechische Geschichte für die Jugend von K. Fr. Becker. *Neu bearbeitet* von K. Barthol. I. Theil. Berlin 1879.

Der Bearbeiter hat, wie er in der Vorrede hervorhebt, Bezug auf die neuesten Ausgrabungen auf griechischem Boden genommen. Zwar kann man es nur billigen, daß auch die Jugend einigen Genuß schöpft aus dem, was jetzt die Freude aller Alterthumsforscher bildet; ob aber die Quartastufe schon geeignet ist, Belehrung über alte Kunst oder, besser gesagt, über Torsos der alten Kunst, wenn auch nur in kurzem Ueberblick, zu empfangen, ob unsere 12jährigen Gymnasiasten im Stande sind sich daran zu erbauen, möchte ich bezweifeln. — Den Glanzpunkt bei Becker bildeten die Geschichten aus Homer, welche in der neuen Bearbeitung in der alten Frische beibehalten worden sind. Dagegen ist an andern Stellen der Ausdruck etwas gesucht. Was soll z. B. der

junge Leser mit der Phrase auf S. 126 anfangen: „Ihm (Solon) war der Genius auf die Stirn geprägt.“? Daß bei der Besprechung der solonischen Münzreform S. 128 der früher S. 11 angegebene Werth des Talentes im Texte berichtigt werden mußte, macht keinen guten Eindruck, indem man daraus auf Uebereilung in Bearbeitung und Druck schließen kann. Uebrigens wird der Name Beckers dem Buche zur besten Empfehlung dienen.

5. Erzählungen aus der Geschichte von H. W. Stoll. Viertes Bändchen. II. Auflage. 1879.

In unscheinbarem Gewande tritt diese kleine Arbeit auf, in einem durchaus schlichten Stile geschrieben, so daß man nach dem Lesen nur weniger Seiten die Ueberzeugung gewinnt, es komme dem Verfasser weit mehr auf die Gediegenheit des Inhalts als auf die Eleganz der Form an. Aber das ist zumal für den jugendlichen Leserkreis, für welchen diese Erzählungen bestimmt sind, kein Nachtheil; vielmehr fördert der angelegentliche Verzicht auf die Phrase, sowie die jeder sachlichen Uebertreibung abholde Schilderung mit dem Sinne für Wahrheit das Verständniß und dient zur leichtern Einprägung des Vorgetragenen. Dabei fürchte man nicht ein bloßes Gerippe von Thatsachen und Jahreszahlen vorzufinden oder durch Einförmigkeit ermüdet zu werden. Dem Erzähler ist es im Gegentheil gelungen durch verständige Auswahl, durch scharfe Gliederung und Gruppirung des reichen Stoffs, endlich durch mäßige Verwerthung der historischen Anekdote, die freilich mehr angedeutet als ausgeführt wird, das Büchlein recht anziehend und unterhaltend zu machen. Für den eigentlichen Unterricht möchte es freilich weniger zu empfehlen sein, als für die häusliche Lectüre und somit wünschen wir ihm einen Platz in recht vielen Schüler- und Familienbibliotheken.

6. Erzählungen aus der Geschichte von H. W. Stoll. I. Bändchen. 3. Auflage. Leipzig 1878.

Was der Referent oben über das vierte Bändchen von Stoll's Erzählungen geäußert hat, gilt im Ganzen auch von dem vorliegenden, welches dasselbe Lob hinsichtlich der Auswahl, der Behandlung und in Betreff des Stils verdient. Auch hier wie dort kommt die historische Anekdote, die Würze des Geschichtsunterrichts, besonders in den untern Klassen, zu gebührendem Rechte; gelegentliche Wiedergabe klassischer

Stellen in guter Uebersetzung verleiht der Schilderung einen besondern Reiz. In einem Punkte bin ich jedoch mit Stoll nicht einverstanden, in dem Verzicht auf eine zusammenhängende geographische Uebersicht Altgriechenlands. Diese hätte ich umsomehr gewünscht, als ich aus Erfahrung weiß, wie störend das blos gelegentliche Aufsuchen einer Oertlichkeit auf der Karte für den Zusammenhang des Unterrichts ist. Daß gar die Eltern den Lernenden zu Hülfe kommen sollen, wie der Verfasser meint, wird in den meisten Fällen nur frommer Wunsch bleiben.

7. Leitfaden der Weltgeschichte von H. Dittmar. 9. Auflage von G. Dittmar. Heidelberg 1879.

Schon die Zahl der Auflagen, welche der vorliegende Leitfaden erlebt, spricht ihm das Recht der Existenz zu. Der specifisch christliche Standpunkt, von welchem aus der verstorbene Verfasser in allen seinen Werken die Geschichte betrachtete, ist nicht nur subjectiv berechtigt, sondern thut auch der objectiven Forschung durchaus keinen Eintrag. So hat denn Dittmar viele, welche der Geschichte als einer profanen Wissenschaft den Rücken kehrten, ihr wieder als treue Schüler zugeführt und damit großen Segen gestiftet. Der neue Bearbeiter hat es sich angelegen sein lassen, die Bahn des Vaters treu inne zu halten und gerade demjenigen Werkchen seine Kraft gewidmet, welches hauptsächlich für den Schulunterricht bestimmt ist. Er hat dies mit Geschick und Glück gethan. Doch möchte ich ihm rathen in Zukunft, anstatt mehr Detail zusammenzutragen, lieber zu kürzen, schon gleich in der Einleitung, dann in der israelitischen, besonders aber in der unverhältnißmäßig ausgedehnten neuesten Geschichte. (Vergl. Kap. 152 mit Kap. 175.) Der letzte Abschnitt über den russisch-türkischen Krieg ist doch wohl zu slavophil gehalten. Hier und da, aber nur selten, begegnet man in dem Buche einer stilistischen Härte, z. B. S. 145, wo ein Hauptsatz von zwei mit Da beginnenden Nebensätzen eingerahmt wird.

8. Grundriß der Weltgeschichte für den Unterricht in Schulen von Karl Knochenhauer. II. Aufl. 1876.

Von den 315 Seiten dieses Buches behandeln 11 die orientalische, 26 die griechisch-macedonische Geschichte, während die Neuzeit mit 124, die enggedruckte Geschichtstabelle mit 23 bedacht ist.

Der unbefangene Beurtheiler wird in solcher Vertheilung des

Stoffes ein Mißverhältniß erblicken, wenn er auch zugiebt, daß die der Gegenwart näher liegenden Thatsachen und Zustände eine ausführlichere Besprechung verdienen. Noch greller tritt die Ungleichmäßigkeit der Behandlung zu Gunsten der brandenburgisch-preußischen Geschichte hervor, wo sogar der Slavenfürst Jaczo (sic!) Erwähnung findet und die einzelnen Erwerbungen selbst kleiner Landestheile gewissenhaft aufgeführt werden. Doch angenommen, wir könnten diese Bevorzugung dem Lokalpatriotismus des Verfassers verzeihen, so dürfen doch die Nachlässigkeiten im Ausdrucke, die abgerissenen Sätzchen mit häufig sich wiederholendem Prädikat, die sonderbaren um nicht zu sagen barocken Urtheile keinen Anspruch auf Entschuldigung machen. Die Franzosen werden es vielleicht Herrn Knochenhauer danken, daß er die kühne Behauptung aufstellt, der französische Geist habe während der zwei Jahrhunderte der Kreuzzüge Europa beherrscht. (S. 108.) Als Stilprobe sei es gestattet, einen ausnahmsweise längeren Satz hier wiederzugeben: „Diese Kriege wurden theils mit dem tüchtigen spanischen Fußvolk, theils mit italienischen Söldnern geführt, theils mit den deutschen Landsknechten (es waren die überzähligen Bauernsöhne in Süddeutschland, ihre Waffen lange Lanzen, große Schwerter und Harnische, ihre Führer die Junker, welche im Hause keine Ruhe hatten) und den Schweizern, welche beiden Truppengattungen Söldnerdienste thaten, und zwar die Schweizer bei den Franzosen." (S. 162.)

Das Buch soll für Schulen bestimmt sein; Referent muß aber die Schule bedauern, in welcher der geschichtliche Unterricht nach des Verfassers Grundriß ertheilt wird.

9. Lehrbuch der Geschichte von Rud. Dietsch. Geschichte der Römer. Neu bearbeitet von Dr. M. Hoffmann. 1879.

Der vorliegende Band ist ebensowenig ein Schulbuch als ein darstellendes Geschichtswerk, sondern bezeichnet sich selbst in der Vorrede als „wissenschaftliches Hülfsbuch" und dürfte somit vorzugsweise für Studirende und Lehrer der Geschichte auf Gymnasien berechnet sein. Der Zusatz „auf Gymnasien" ist nicht überflüssig; denn zur Vorbereitung auf den Unterricht in der römischen Geschichte auf Realschulen wird dem Lehrer schon im Texte, noch mehr in den Noten so reicher Stoff geboten, daß er leicht der Versuchung unterliegen kann, die Detailschilderung zum Schaden des zu gewinnenden Ueberblicks überwuchern zu lassen. Aber als Grundlage und Stütze der gymnasialen Unterweisung ist Dietsch-Hoffmann vortrefflich.

Zunächst macht er den Leser mit den hauptsächlichsten Quellen und Bearbeitungen der römischen Geschichte hinreichend bekannt, wobei er, ohne seine Vorliebe für Schwegler zu verbergen, Andern gegenüber eine sehr maßvolle, die guten Seiten ihrer Werke stets voll anerkennende Kritik übt. Daß unter den Quellen der sonst passim genannte Granius Licinianus nicht aufgeführt wird, wird Niemand Herrn Hoffmann verübeln. Die geographischen und ethnographischen Verhältnisse Italiens sind etwas skizzenhaft behandelt, ebenso der folgende Paragraph, obwohl er seinen Zweck, in altitalischer Völkergeschichte als nothwendiger Vorstufe der römischen vorläufig zu orientiren, zur Genüge erfüllt. — Bei der Behandlung des eigentlichen Themas ist der auf die Noten verwendete Fleiß rühmend hervorzuheben Dieselben sind wesentlich zur Anführung von klassischen Belegen zu dem im Texte Vorgetragenen bestimmt, und zwar wird in wichtigeren Fällen die ganze Stelle ausgeschrieben, was für die Benutzung von entschiedenem Vortheile ist. Vielleicht ließe es sich bei einer späteren Auflage einrichten, daß bei blos citirten Parallelstellen die bedeutungsvollere durch gesperrten Druck hervorgehoben würde.

Auch auf die Ansichten und Hypothesen neuerer Historiker, insofern sie die Aussagen der Verfasser weiter ausführen und begründen oder ihnen widersprechen, auf Etymologien, einschlägige Punkte aus der Verfassungsgeschichte, soweit sie nicht im Texte Erledigung gefunden haben, auf Münzkunde u. dgl. wird in den Anmerkungen häufig Bezug genommen, jedoch ohne jede Polemik.

Um nun vom Beiwerke der Noten auf das Hauptwerk zu kommen, so kann es nur gebilligt werden, daß der neue Bearbeiter die ganze Kaiserzeit mit in den Rahmen seiner Schilderung hineingezogen und ihr andern Darstellern gegenüber verhältnißmäßig viel Raum gegönnt hat. Etwas mehr ausgeführt dagegen hätten wir gern die Abschnitte gesehen, welche sich mit der Entwickelung der römischen Cultur und Literatur befassen; doch ist das ein Punkt, über welchen verschieden geurtheilt werden kann. Das etwaige Zuwenig auf diesem Gebiet wird reichlich aufgewogen durch die Ausführlichkeit, mit welcher die allmähliche Ausbildung der römischen Verfassung durch den Ständekampf, die Schöpfung neuer Magistrate, die Begrenzung ihrer Funktionen, die Entwickelung der kaiserlichen Macht u. s. w. geschildert werden.

Die Darstellungsweise entspricht durchaus dem Inhalt; ohne jedes Pathos hält sie die Mitte zwischen dem populären und streng didakti-

schen Ton. An Druckfehlern sind dem Referenten nur wenige unbedeutende aufgestoßen. Mit Recht kann der jetzige Herausgeber erwarten, daß das Buch in seiner erneuten Gestalt sich als nutzbaren Führer für einen so wichtigen Theil des Gymnasialunterrichts erweisen werde.

Oberstein-Idar, Oktober 1879. Herm. Eben,
Director an der Realschule.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Die 35. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Stettin; 27.—30. September 1880.

Stettin, 1. October. Das Präsidium der Versammlung führten die Herren Prof. Kern, Director des Stadtgymnasiums in Stettin, Dr. Weicker, Director des Königl. Marienstifts-Gymnasiums in Stettin. Die Geschäfte der Sectionen hatten übernommen 1. für die Orientalisten-Section Prof. Dr. A. Müller in Halle, 2. für die archäologische Section Prof. Preuner aus Greifswald, 3. für die philologische Section Prof. Kießling aus Greifswald. 4. für die deutsch-romanische Section Prof. Reifferscheid aus Greifswald, 5. für die pädagogische Section Director Kleinsorge (Friedrich-Wilhelm-Schule) in Stettin, 6. für die mathematisch-naturwissenschaftliche Section Professor Junghans in Stettin.

Allgemeines Programm: Sonntag, 26. September Abends 7 Uhr, Vereinigung zur gegenseitigen Begrüßung in der Börse.

Montag, 27. September Vormittags 10 Uhr. Erste allgemeine Sitzung in der Aula der Fr.-Wilh.-Schule. Eröffnung, Begrüßungen, Vorträge. Constituirung der Sectionen. Nachmittag: Recitation von Sophokles König Oedipus durch R. Türschmann in der Aula des Marienstiftsgymnasiums. Abends 8 Uhr, Reunion mit Tanz im Börsengebäude.

Dienstag, 28. September Vormittags 8 Uhr. Sectionssitzungen. 10½ Uhr zweite allgemeine Sitzung. Vorträge. Mittags 3 Uhr: Festmahl in der städtischen Turnhalle.

Mittwoch, 29. September Vormittags 8 Uhr. Sectionssitzungen. 10½ Uhr dritte allgemeine Sitzung. Vorträge. Nachmittag 2½ Uhr: Dampfschifffahrt auf dem Dammschen See und der Oder bis Gotzlow. Spaziergang nach Frauendorf. Beleuchtung der Oderufer. Abends 9 Uhr: Commers in der städtischen Turnhalle.

Donnerstag, 30. September Vormittags 8 Uhr. Sectionssitzungen. $10^{1}/_{2}$ Uhr vierte allgemeine Sitzung. Vorträge. Bericht der Sectionen. Schluß. Nachmittag: Ausflüge nach Finkenwalde oder nach Bredow zur Besichtigung des Vulcan oder nach Gotzlow zum Concert des Vereins der jungen Kaufleute.

Freitag, 1. October. Dampfschifffahrt nach Swinemünde und Heringsdorf.

Festschriften. 1. Auf Veranlassung des Präsidiums erschienen: a) Tageblatt. b) Führer durch Stettin mit Plan und Karte. c) Liederbüchlein. d) Wanderkarte und Frequenz-Statistik der deutschen Philologenversammlungen. Entworfen von G. Weicker, gezeichnet von C. F. Meyer.

2. **Begrüßungsschriften.** a) Germanorum philologos et paedagogos Sedinum convenientes ea qua par est observantia salvere iubent Gymnasii Mariani collegae. Inest Reineri Phagi facetus cum versione Sebastiani Brantii. Recensuit Hugo Lemcke. Stetini MDCCCLXXX. Gedruckt bei Hessenland. b) Festschrift des Stettiner Stadt-Gymnasiums zur Begrüßung der 35. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. 1. Zur Würdigung des Melissos von Samos. Von Director Kern. 2. Quaestiones Taciteae. Von Oberlehrer Herbst. 3. *ΑΚΑΤΟΣ* Von Dr. Brunn. Gedruckt bei Herrcke u. Lebeling. c) Beiträge zur Geschichte des pommerschen Schulwesens im 16. Jahrhundert. Mit urkundlichen Beilagen. Von Dr. G. von Bülow, königl. Staatsarchivar. Gedruckt bei Herrcke u. Lebeling. d) Professor Reifferscheid, Probe seiner „Quellen zur Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland während des 17. Jahrhunderts." (Für die deutsch-romanische Section.) e) W. **Roeder** Beiträge zur Kritik und Erklärung des Isaios. (25 Expl.)

3. **Geschenke.** a) Von der Weidmann'schen Buchhandlung (H. Reimer). Das erste Heft der Berliner Literaturzeitung. b) Vom Reg.-Rath Ehrenthal in Marienwerder. Nonymnos *Ὀδυσσέως πρὸς Ῥεσκριπτοφάγους ἄφιξις.* (2 Expl.) Von R. Oppenheim in Berlin: Rethwisch, Staatsminister Freiherr von Zedlitz (1 Expl.)

Am Schluß der Versammlung waren 612 Theilnehmer angemeldet.

Die **erste allgemeine Sitzung** wurde am 29. September um 10 Uhr eröffnet. Herr Director **Kern** bestieg die Rednerbühne, vor welcher die Herren Oberpräsident Freiherr v. Münchhausen, Oberbürgermeister Haken und Polizeipräsident Graf Hue de Grais Platz genommen hatten und begrüßte die Versammlung mit folgenden Worten. „Pommern hat zum ersten Male die Ehre, die deutschen Philologen und Schulmänner als Gäste zu begrüßen. Und wir Pommern und Stettiner wissen diese Ehre gebührend zu schätzen. Daß Sie nicht mit allzu hohen Erwartungen hierher nach dem Norden Deutschlands gekommen sind, ist begreiflich und natürlich, und ist andrerseits günstig für uns; denn wir dürfen uns der angenehmen Hoffnung hingeben, daß Sie vielleicht doch ein etwas lichteres und freundlicheres Bild vom Pommernlande in Ihre Heimath mit zurücknehmen, als das war, mit welchem Sie vermuthlich Ihre Reise hierher antraten. Mit dem Anspruch, hier imponirende Reste alter Römerbauten, wie in Trier, zu sehen, ist ja Keiner von Ihnen hergekommen; aber Sie finden hier eine alte Stadt, eben begriffen nach dem Fall der beengenden Festungsschranken sich mächtig auszudehnen, so rasch, so mächtig, daß sie in ihren äußern Theilen fast unerkennbar geworden ist für den, der sie vor einem Decennium zum letzten Male gesehen hat; Sie finden in der Umgegend der Stadt landschaftliche Bilder, die

wohl nicht nur unser Lokalpatriotismus uns als anmuthige erscheinen läßt, finden eine Bürgerschaft, die, wie rührig und thätig sie auch im Allgemeinen praktische Ziele verfolgt, dennoch dabei lebendigste Theilnahme unseren Interessen entgegenbringt und von Herzen dankbar ist für die reichen Anregungen, die sie mit Recht von Ihnen in Vorträgen und Verhandlungen, wie in zwanglosen Gesprächen erwartet. Dieses freundliche Entgegenkommen der Stettiner Bürgerschaft hat denn dem Präsidium und allen Denen, die mit großer Selbstverleugnung an den Vorbereitungen theilgenommen haben, auch ermöglicht, Ihnen zur Erholung von der Arbeit einige festliche Veranstaltungen zu bieten, von denen wir herzlich wünschen, daß sie wenigstens annähernd so gelingen mögen, wie sie uns vorschweben. Der Redner ging dann über zu dem, was die Versammlung mit hierher bringe, die geistige Welt, die in ihren Mitgliedern lebe, die Gedankenwelt, die in Vorträgen und in den sich bestreitenden und ergänzenden Wechselreden ihren Ausdruck finden werde. Redner gedachte dann der Schätze in Architectur und Sculptur, welche uns in Olympia und Pergamon erschlossen wurden, und ging dann über auf Sokrates und Anaxagoras, die jetzt für die Forscher auf dem Gebiete der hellenischen Literatur und Philosophie in einem theilweise neuen Lichte daständen, und fuhr dann fort: „Daß uns für solche ins Einzelne gehende Arbeiten kein Interesse in weiteren Kreisen entgegenkommen kann, liegt auf der Hand." Habe doch selbst Göthe, der manche Dichtung geschaffen habe, die die schönste, das Wesentliche am klarsten widerspiegelnde Uebersetzung griechischer Poesie sei, sich ganz unphilologisch wegwerfend über den Werth der Untersuchungen über die Autorschaft und Echtheit alter Schriften ausgedrückt. Redner fuhr dann fort: „Wir müssen, was den Geschmack angeht, Schüler der Griechen bleiben, deren Schule wir noch lange nicht entwachsen sind: heute am allerwenigsten, da wieder das blos Stoffliche, das Seltsame und Fratzenhafte lautesten und allgemeinsten Beifall findet, und ohne die allerstärksten Effecte und die gepfeffertste Darstellung dichterische Werke kaum noch wirken. Der exaltirten Bewunderung solcher Productionen folgt dann sehr schnell Gleichgültigkeit und völliges Vergessen. So die Sinne sofort bestrickend, wirkt wahre Schönheit nie, weder bei den Griechen selber, noch bei Göthe, oder wirkt doch so nur sehr selten; dafür ist aber auch ihre Wirkung nicht nur dauernd, sondern in empfänglichen Gemüthern stetig zunehmend; denn mit vollem Recht sagt Winkelmann: „Das Gefühl und der Genuß des Schönen muß zart und sanft sein, und kommt wie ein milder Thau, nicht wie ein Platzregen." Ist nun aber Schönheit kaum etwas Anderes als anschauliche Wahrheit, und ist ein großer Dichter nicht denkbar ohne innerlichste Wahrhaftigkeit, die auf das Spiel mit tönenden Phrasen gern verzichtet, so stärkt in uns hingebende Beschäftigung mit althellenischer Dichtung wie mit Göthe's Poesieen auch das Gefühl für Wahrheit. Und das gilt nicht blos von der Dichtung, das gilt von der ganzen alten Literatur. Lichtenberg sagt von ihr sehr treffend: „Die Alten schrieben zu einer Zeit, da die Kunst schlecht zu schreiben noch nicht erfunden war (Heiterkeit), und blos schreiben hieß gut schreiben. Sie schrieben wahr, wie die Kinder wahr reden." „Das dritte Menschheitsideal aber", damit schloß Director Kern, „das der Güte und Heiligkeit, das haben wir nicht nöthig, erst im Alterthume zu suchen. Freilich hat es auch in den Herzen der Menschen der alten Welt gelebt und sich thätig gezeigt; aber erst

als diese Welt schon im Versinken begriffen war, ging von Osten her ein heiliges Leuchten über die Erde, sich allmählig immer mehr ausbreitend, allerdings auch zu Zeiten sich trübend und verdunkelnd." Des steten Hinschauens auf dieses Ideal könne kein Menschenkind entbehren, auch nicht der Gelehrte. Bei ihm schaffe es neidlose Anerkennung fremden Verdienstes, Verschwinden aller Gereiztheit in schriftlicher Darstellung wie in mündlicher Rede, und verpflichte zur Dankbarkeit gegen die aus ihrer gelehrten und schulmännischen Arbeit durch den Tod Abberufenen. Einer alten Sitte folgend, verliest Redner die Namen der seit der vorigen Versammlung verstorbenen Mitglieder. Es sind dies: Glodisch, Hagen, Hartzenbusch, Heffter, Kreyssig, Middendorf, Mezger, Rempel, J. W. Schäfer, Otto Schneider, Schmalfeld, Ed. Schäffer, Stark, Ullrich, Woltmann und Wilh. Wagner. Die Einen seien in hohem Greisenalter lebenssatt und lebensmüde dahingeschieden, die Anderen aus jugendlicher frischester Thätigkeit weggerafft worden, die Einen bleiben den Nachkommen noch lange im Gedächtniß, die Anderen werden vielleicht nur zu bald vergessen. Doch ob auch die Namen in dem fortfluthenden Strome der Geschichte verschwänden, es bleibe doch, was sie geleistet haben, wenn auch vielleicht allmählig unkenntlich werde, daß das Geleistete gerade von ihnen herrühre. Jeder müsse eben seinen schönsten Lohn finden in dem Bewußtsein, nach dem Maße seiner Kräfte mitgearbeitet zu haben und mitzuarbeiten an der Förderung wissenschaftlicher Einsicht oder an der Bildung der deutschen Jugend. Mit diesem Gedanken erklärt der Redner die 35. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner für eröffnet. (Beifall.)

Nachdem das Bureau constituirt worden, ergreift der Herr Oberpräsident, Freiherr v. Münchhausen, zu folgender Ansprache das Wort: „Hochgeehrte Herren! Mit aufrichtiger und reger Theilnahme an den Bestrebungen dieser Versammlung heiße ich Sie hier in Pommern, in der meiner Verwaltung anvertrauten Provinz freundlichst, herzlichst willkommen. Sie haben zum Versammlungsorte die Hauptstadt einer Provinz gewählt, welche bisher von den seit mehr als 35 Jahren in den verschiedensten Gegenden unseres großen Vaterlandes gehaltenen Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner noch nicht berührt worden ist, welche aber überall, wenn es sich um Förderung und Aneignung deutscher Geistesbildung handelt, sich bemüht, hinter andern Provinzen, hinter anderen Landestheilen nicht zurückzubleiben. Das königliche Provinzial-Schulcollegium, in dessen Namen ich Sie ebenfalls begrüße, hegt die begründete Hoffnung, daß diese Vereinigung gelehrter, den wissenschaftlichen Forschungen und dem Unterricht der Jugend ihr Leben widmender Männer auch auf das höhere Schulwesen Pommerns gedeihlich wirken, einen belebenden, einen fruchtbaren Einfluß üben werde. Meine Herren! Sie werden in dem Austausch Ihrer Erfahrungen und Ansichten, in wissenschaftlichen Vorträgen und Disputationen und im geselligen Verkehr sich gegenseitig anregen zu der rechten Auffassung Ihres schweren, für das geistige und sittliche Gedeihen unseres Volkes hochwichtigen Berufes, und indem Männer aus dem Süden und Norden und Ost und West sich hier die Hände reichen zu gemeinsamer Arbeit und geselliger Freude, werden sich, so hoffe und vertraue ich, Ihre Herzen auch erwärmen in Liebe zu unserem theuren Vaterlande und Ihre Gemüther sich erheben in Gedanken an

das herrliche, an das große Ziel, das in dem Wirken für das Wohl Deutschlands, seine Eintracht, Gesinnung und Bildung uns Allen vorschwebt, dessen Erreichung unser Aller gerechter Stolz ist. Möge solche Weihe, solcher Segen Ihre Arbeit begleiten."

Nachdem Director Kern dem Herrn Oberpräsidenten für seinen Gruß gedankt hat, ertheilt er dem Herrn Oberbürgermeister Haken das Wort. Der Vertreter der Stadt Stettin sprach: „Im Anschluß an die Worte des Herrn Oberpräsidenten, welcher die geehrte Versammlung im Namen der Provinz begrüßt hat, will ich Ihnen auch Seitens der Stadt ein herzliches Willkommen zurufen. Gemeinde und Schule müssen zusammengehen. In der Pflege und Förderung des Unterrichts und der Bildung erfüllt die Gemeinde eine ihrer wichtigsten Aufgaben. Denn mit dem ersten Schulgange machen wir auch den ersten Schritt aus dem Kreise der Familie zu dem Bewußtsein einer weiteren Zusammengehörigkeit zu einander. Erst durch die Erziehung lernen wir erkennen, daß wir auf die Gemeinschaft mit Anderen angewiesen, uns selber nicht genügen und in dem Wohle Anderer unsere Befriedigung suchen müssen. So entfaltet sich aus der Erziehung und unscheinbaren Ordnung der Schule die größere weitere Ordnung, „die segensreiche, die der Städte Bau gegründet", so wächst und erstarkt in den stillen Räumen der Schule die Liebe zu dem gemeinsamen Vaterlande, die Begeisterung für alles Hohe und Ideale. Nur die Erkenntniß der Wahrheit giebt uns die Kraft und den Muth, die Wirklichkeit nach ihr zu gestalten. Seien Sie daher überzeugt, meine Herren, daß wir durchdrungen sind von dem ganzen Werthe Ihres Berufs, dem wir die Zukunft unserer Jugend anvertrauen, und daß wir hocherfreut sind, Sie in unserer Mitte zu begrüßen. In voller Sympathie für Ihre Bestrebungen danken wir Ihnen, daß Sie auf Ihrer Jahreswanderung zum gegenseitigen Austausch Ihres Wissens und Ihrer Erfahrung unsere Stadt gewählt und wünschen, daß es Ihnen bei uns wohl gefallen möge. Seien Sie Alle uns nochmals herzlich willkommen."

Die Versammlung hatte die Grüße der Vertreter und Vorsteher der Provinz und Stadt mit Beifall entgegengenommen. Nachdem auch dem Herrn Oberbürgermeister vom Präsidium gedankt worden war, machte der College des Herrn Dr. Kern, der sich mit ihm in das Präsidium der Versammlung theilende Gymnasialdirector Dr. Weicker einige geschäftliche Mittheilungen, die er mit dem Bedauern einleitete, daß er den eben gehörten erhebenden Worten solche nüchterne Notizen folgen lassen müsse. Herr Dr. Treu hatte einen Vortrag über die Funde in Olympia zugesagt, welcher in der (heutigen) ersten Sitzung gehalten werden sollte, ist aber, wie er in letzter Stunde erst telegraphisch gemeldet hat, leider verhindert. In die dadurch entstandene Lücke sei in dankenswerther Weise für die erste allgemeine Sitzung Herr Dr. R. Henning aus Berlin eingetreten, dessen ursprünglich für die deutsch-romanische Section angekündigter Vortrag die deutschen „Runen" behandle. Ferner ladet Herr Dr. Weicker zu einer Sitzung des Generalvorstandes ein, in welcher Beschluß gefaßt werden soll über den Ort, an welchem die Philologenversammlung im nächsten Jahre tagen soll. (Der Generalvorstand wird gebildet aus den derzeitigen Präsidenten der Versammlung und den jeweilig in der Versammlung anwesenden Präsidenten aus früheren Jahren. Solche ehemalige Präsidenten sind drei in Stettin zugegen; zu diesen

Herren wird noch Herr Oberschulrath Dr. Wendt aus Carlsruhe hinzugezogen.) — Nach Absolvirung dieser geschäftlichen Mittheilungen bestieg Herr Professor Dr. Prutz aus Königsberg (der einzige Sohn unseres verewigten Stettiner Dichters Robert Prutz) die Tribüne, um seinen Vortrag über den Einfluß des klassischen Alterthums auf das Mittelalter zu halten. An denselben schloß sich der schon erwähnte Vortrag des Privatdocenten Dr. Henning aus Berlin über die deutschen Runen. — Der Versammlung wohnten auf der Gallerie der mit Flaggen und Laubgrün reich geschmückten Aula viele Damen hiesiger und auswärtiger Mitglieder bei.

Der Vortrag des Herrn Prof. Prutz legte dar, das Mittelalter sei eine Zeit, in welcher die verschiedensten Elemente im hartnäckigsten Ringen mit einander gewesen. Seine erste Epoche gelte für ein abgeschwächtes Römerthum, in dem der Geist des Alterthums unter dem Schutze und der Aufsicht der Kirche noch lebendig fortgewirkt habe. Dies sei eine durchaus falsche Anschauung von dem Charakter jener Jahrhunderte. Allerdings habe die Kirche das Latein bewahrt, aber nicht in inniger geistiger Fortbildung; gar zu bald habe sie erkannt, welch eine furchtbare Gefahr aus seinem Studium dem Dogma erwachse. Dieser Gefahr habe sie förmlich methodisch entgegen zu wirken gesucht. So hätten die Mönche, wie Redner aus mehreren Beispielen nachweist, gegen das übermäßige Lateinlesen geeifert, die Zahl der lateinischen Autoren, welche in den Klosterschulen gelesen wurden, wäre eine äußerst geringe gewesen. Man habe sie studirt ohne Interesse und Verständniß für ihren realen Inhalt, nur um einige Redeblüthen sich anzueignen. Wie wenig Sinn man damals für die Erkenntniß des klassischen Alterthums gehabt, erfahre man z. B. daraus, daß man in Chroniken, welche Zeitereignisse schilderten, ganze Passagen aus alten Autoren herübergenommen habe. Der Kreis der Gebildeten, welche ein erträgliches Latein gesprochen, sei äußerst gering gewesen. Auf die Volkspoesie hätte die klassische Dichtung so gut wie gar keinen Einfluß gehabt. Ganz anders hätten zu derselben Zeit im Osten die Araber die hellenische Sprache und Literatur in sich verarbeitet; hier hätte man sich eine gelehrte Tradition gebildet, die bestimmt war, den realen Inhalt des klassischen Alterthums für das Abendland zu retten. Darum habe erst in der Zeit der Kreuzzüge, als ein kräftigeres nationales Sonderinteresse sich geltend machte und das Abendland in innige Berührung mit dem Orient getreten, der mittelalterliche Geist sich gegen die Kirche aufgelehnt und deren Macht erschüttert. Arabische Einflüsse hätten den Bann gebrochen, der auf ihm gelegen, und jene Kultur begründet, der man den Namen der „fränkischen" beigelegt. — Der Vortrag fand mannigfachen Widerspruch und es entspann sich eine interessante Debatte, an welcher sich Prof. Eckstein (Leipzig), Kammer (Lyck) und Kolbe (Stettin) betheiligten.

Der Vortrag des Herrn Dr. Henning war gewiß interessant, aber für die allgemeine Sitzung vielleicht zu fachwissenschaftlich. Die prähistorische Ausstellung im letzten August zu Berlin wird wahrscheinlich zu ganz neuen Ergebnissen über diesen Gegenstand führen. So viel steht schon jetzt aus der Betrachtung ihrer Denkmäler fest, daß es wirklich deutsche Runen giebt und daß die Germanen ihr Alphabet, wie schon Wimmer nachgewiesen, den Römern entlehnt haben. Am Rhein hat die Berührung mit der römischen Kultur stattgefunden. Dr. Hen-

ning glaubt sogar, daß die deutsche Runenschrift von wesentlichem Einfluß auf das slavische Alphabet gewesen.

In der zweiten allgemeinen Sitzung sprach Prof. Susemihl (Greifswald) über die Nikomachische Ethik des Aristoteles, Herr Rector Wohlrab (Chemnitz) über Sokrates als Erotiker, Herr Prof. Müller (Halle) über einige Aufgaben west-östlicher Philologie.

Herr Prof. Susemihl gab einen Ueberblick der neuesten Untersuchungen über die Nikomachische Ethik. Herr Rector Wohlrab beleuchtete eine Seite in dem Charakter des griechischen Philosophen, die bisher wenig Beachtung gefunden hat. Es ist uns aus dem Alterthum kein wahres, von tendenziösen Bestrebungen frei gehaltenes Bild des Sokrates überliefert worden. Namentlich in erotischer Hinsicht sind ihm von Seiten seiner Gegner die bittersten Vorwürfe gemacht worden. Der Eros bezeichnet im Gegensatz zu der Philia (Freundschaft), der geistigen Zuneigung, die sinnliche Liebe. Schon zu seiner Zeit hieß Sokrates ein Kuppler und Freiwerber und spätere Perioden erfanden die wunderlichsten Sagen darüber. Indessen ergiebt sich klar und unwiderleglich aus den uns überlieferten Zeugnissen, daß Sokrates niemals sinnlicher Liebe ergeben gewesen sei. Schon seine philosophische Anschauung, nach welcher der Körper das Unwesentliche, der Geist aber allein von Werth ist, lehrt uns dies. Wenn er daher an schönen Körpergestalten Wohlgefallen gehabt, so erklärt sich das aus der griechischen Auffassung von der schönen Seele in dem schönen Körper. Seine Liebe war eine rein geistige. Die Liebe entspringt nach ihm aus einem Gefühl des Mangels, daß man bei einem Andern sucht, was Einem selbst fehlt.

Konsequent gelangt man hierbei allerdings auf den Standpunkt der bloßen Nützlichkeit, und Sokrates selbst hat dieses Utilitätsprinzip mit der ganzen Rücksichtslosigkeit seines Characters ausgesprochen. Aber daß er trotzdem noch eine höhere Anschauung von dem Wesen der Freundschaft hatte, erkennen wir nicht nur aus den Schriften seines Schülers Xenophon, sondern auch daraus, daß er eine Freundschaft unter Schlechten oder zwischen Guten und Schlechten für unmöglich hielt. Gleichheit geistiger Interessen ist die wesentliche Bedingung der Liebe. So ist ihm die Erotik gewissermaßen die Vorhalle der Philosophie — und daher ist der eigentliche Kern der platonischen Auffassung der Liebe rein sokratisch.

Nicht minder geistreich und anregend durch Aufstellung neuer Gesichtspunkte war der fünfte Vortrag des Professors Müller aus Halle über: Einige Aufgaben der west-östlichen Philologie. Zu den interessantesten Partien der Kulturgeschichte gehören jene Perioden, in denen eine Uebertragung wissenschaftlicher und künstlerischer Ideen von einem Volk auf das andere stattfindet. Noch sehr wenig Aufklärung hat man in dieser Hinsicht gewonnen über den Einfluß des Griechenthums auf die arabische Welt im Mittelalter. Hierzu bedarf es vor allen Dingen eines gründlichen Studiums der Quellen. Redner skizzirt die Entwickelung der arabischen Theologie, die zu der Bildung zweier großer Parteien führte, der rechtgläubigen und der freisinnigen, welche letztere unbedingt unter dem Einfluß griechischer Philosophie gestanden hat. Den Arabern fehlte überhaupt die philosophische Anlage, und ihre Philosophie ist daher theils von griechi-

schen, theils von persischen Denkern beeinflußt worden. Dasselbe läßt sich auch von den übrigen Gebieten der Wissenschaft sagen, so namentlich von der Medizin, wie aus verschiedenen arabischen Mittheilungen hervorgeht. Indessen ist dies Feld noch wenig bearbeitet worden; Aufgabe einer west-östlichen Philologie ist daher vor allen Dingen Sammlung und Sichtung aller biographischen und wissenschaftlichen Denkmäler nach der strengen, kritischen Methode der klassischen Philologie.

In der pädagogischen Section standen hohe, wichtige Fragen auf der Tagesordnung, die wichtigste heut für die Schulen gewiß die über Schülerverbindungen. Die Schule muß der Versammlung besonders dafür dankbar sein, daß sie ihr nicht aus dem Wege gegangen, und Herrn Director Kleinforge dafür, daß er den Stier bei den Hörnern gepackt.

Der Vortrag des Herrn Prof. Kolbe von hier über den Antheil der höheren Schulen an der Erziehung unseres Volkes gipfelte darin, die höhere Schule müsse bei ihren Zöglingen die deutschen Nationalvorzüge weiter ausbilden und die — wo viel Licht, da ist viel Schatten — ebenso zahlreichen deutschen Nationalfehler zurückdrängen und abschleifen. Als solche Vorzüge stellte Redner hin die Innerlichkeit und Treue, den Forschungssinn und die Tapferkeit, als Fehler die Genußsucht, die Schwerfälligkeit und die Abneigung gegen Unterordnung oder das Aufgehen in die Allgemeinheit, also den Particularismus. Als ein wesentliches Förderungsmittel für die Tapferkeit und den Muth, sowie als Vorbeugungsmittel gegen die Sonderbestrebungen und die Schwerfälligkeit stellte Dr. Kolbe den Turnunterricht und besonders auch die Turnfahrten hin, auf denen der Jüngling entbehren und sich beherrschen lerne. Ein Opponent sprach nur von Nationaleigenschaften der Deutschen, die theils aus der Geschichte zu erkennen seien, theils auf die Lage des deutschen Landes, auf sein Klima &c. zurückzuführen seien. Dieser Redner wollte vier Hauptgruppen unterschieden wissen, nämlich Ruhe und Besonnenheit, dann Innerlichkeit oder Innigkeit und Tiefe, ferner Individualismus und endlich Universalismus. Auch den letzteren hält Redner für berechtigt und möchte auf ihn bei dem Geschichts- und Literaturunterricht Rücksicht genommen sehen, während der Referent hier besonders die Nationalität in den Vordergrund stellte. Nach einer kurzen Replik des Referenten ging man zum zweiten Gegenstande der Tagesordnung, dem Vortrage des Herrn Director Kleinforge von hier über Schülerverbindungen, über. Redner leitete seinen Vortrag damit ein, daß auf der diesjährigen Philologenversammlung diese viel ventilirte Frage, welche allerdings einen wunden Fleck des höheren Schulwesens berühre, doch nicht undiscutirt bleiben dürfe. Die ministeriellen Verbote hülfen nicht, man müsse die Quellen verstopfen. Als Ursache der Schülerverbindungen bezeichnet Redner an erster Stelle den Nachahmungstrieb der Schüler. Die heutige Generation sei nicht schlechter geboren, als die vor 30 oder 40 Jahren. Wenn sie nun heut an der fürchterlichen Krankheit der Genußsucht leide, so liege dies vielfach an dem schlechten Beispiel, welches ihr von den Erwachsenen gegeben werde. An den höheren Schulen seien dies allererst die Lehrer. Stets sollten diese des Göthe'schen Wortes eingedenk sein: „Wer erziehen will, muß viel entbehren!" Die Schüler hätten ferner nicht nur das Beispiel der Studentenverbindungen vor Augen, sondern sehen auch, daß andere Vereine

den Hauptzweck, den sie sich gestellt, vor Aeußerlichkeiten vernachlässigten und die Nebensache, das Vergnügen und den Genuß mehr cultivirten. Als weitere Ursachen giebt Director Kleinsorge an, daß die Schüler, was den Unterricht anbetreffe, zu früh selbstständig würden und, was ihr sonstiges Leben anlange, zu lange unselbstständig blieben. Was letzteren Punkt anbetreffe, so giebt Redner sogar anheim, ob nicht die Schulzeit abzukürzen sei, damit nicht Siebzehn- und Achtzehnjährige dem strengen Schulzwange unterworfen seien. Endlich aber betont Redner, daß die Schüler, besonders die der höheren Klassen, unbefriedigt seien. Den geistigen Anstrengungen stehe nicht die nöthige körperliche Erholung und sonstige Auffrischung gegenüber. Man müsse den Schülern den Genuß des Aufenthaltes im Freien und in der Natur mehr bieten, ihnen Gelegenheit geben, zu musiciren und Declamationsübungen zu veranstalten. Redner unterscheidet streng zwischen Schülerverbindungen und Schülervereinen. Letztere müßten von Lehrern überwacht werden. An der von ihm geleiteten Anstalt hätten nach einander zwei Vereine bestanden, der eine von 1870 bis zu dem Verbote des Wirthshausbesuches der Schüler, der andere später, der erstere habe für seine Versammlungen ein öffentliches Lokal wählen müssen, weil er sich so ausgedehnt habe, daß eine Privatwohnung für ihn nicht mehr ausreichte. Die Mitglieder desselben hingen mit Liebe an dem Verein und durch denselben wurde auch die Liebe und Anhänglichkeit zur und an die Schule gepflegt. Es kamen allerdings Fälle vor, daß Mitglieder, deren innigste Liebe der Verein in Anspruch nahm, in einzelnen Disciplinen zurückgingen, aber in sittlicher Beziehung seien keine nachtheiligen Folgen zu verspüren gewesen. Als der Verein wegen des unbedingten Wirthshausverbotes aufgelöst werden mußte, seien Versuche, denselben rechtswidrig und geheim zu reconstruiren, nicht gemacht worden. Ueberhaupt sei die Friedrich-Wilhelm-Schule von dem Unwesen der geheimen Schülerverbindungen verschont geblieben. Jetzt bestehe an derselben noch jener schon erwähnte zweite Verein. Derselbe halte seine Sitzungen, welche mit Declamationen und Musik ausgefüllt werden, in einem Schullokale ab und veranstalte von Zeit zu Zeit Aufführungen, zu denen die Lehrer und Eltern eingeladen werden. (Auch den Rudervereinen redet Herr Kleinsorge das Wort.) Redner stellt, um Entschuldigung bittend, daß sein Vortrag nicht habe erschöpfend sein können, folgende Thesen zur Discussion: 1) Es sind nicht auf Wissen gerichtete, berechtigte Bedürfnisse der Jugend zu b e f r i e d i g e n. (Das gesperrte Wort wird später von dem Vortragenden, einem Wunsche des Oberschulraths Wendt-Carlsruhe folgend, umgewandelt in „berücksichtigen"). 2) Die Ansprüche an das Wissen der Schüler sind zu vereinfachen und zu mäßigen. 3) Schülervereine müssen unter der Aufsicht und Leitung der Schulen stehen. 4) Für die Aufrechterhaltung der Disciplin a u ß e r h a l b der Schule sind die Eltern und deren Vertreter a l l e i n verantwortlich. (Die letzte These wird schon bei ihrer Verlesung mit Beifall aufgenommen. Redner bemerkt erläuternd dazu, er wolle nicht der Schule allein das Werk der Erziehung der Jugend überlassen, wie es allenfalls im Alterthum der Fall gewesen sei. Die Trennung von Schule und Haus solle als echt deutsche Einrichtung bleiben; aber man solle nicht der Schule etwas aufbürden, wofür sie und die Lehrer nichts können. Auch dürften die Lehrer und der Director nicht zu Spionen mißbraucht werden).

In der sich anschließenden Debatte wird von den Herren Director Niemeyer-Kiel, Provinzialschulrath Kruse-Danzig und Oberschulrath Wendt-Carlsruhe mehr über die Entartung der Corps- und anderen Universitätsverbindungen geklagt und auch auf diesem Gebiete Remedur von Seiten der Staatsregierungen, welche in einer Einschränkung des akademischen Verbindungswesens bestehen soll, verlangt, als auf die Thesen und Vorschläge des Vortragenden eingegangen. Besonders verübeln es die genannten Redner den früheren Mitgliedern solcher Verbindungen, daß sie mit denselben noch in Contact bleiben, daß sogar hohe Herren deren Commerse besuchten, und Protokolle und abgeklatschte Berichte, welche oft nicht weniger albern und kindisch seien, wie die aus den Akten von Schülerverbindungen mitgetheilten, wenn sie ihnen mitgetheilt würden, noch mit Beiträgen honorirten. Herr Kruse erzählt außerdem, daß er in den Akten westpreußischer Gymnasialverbindungen gefunden habe, daß Lehrer derselben Anstalt „alte Herren" einer solchen Schülerverbindung seien. Herr Niemeyer weist auf das in Braunschweig gegebene Beispiel mit Einführung des Fußballspieles und anderer Spiele hin. — Die Frage, ob die Schüler überbürdet seien, soll in der Debatte außer Spiel gelassen werden. Offen bekennt sich zu dieser Ansicht nur Director Kleinsorge. Professor Adam aus Urach in Württemberg stellt als den ärgsten Feind des Gymnasiums die Kneipe hin. Die Gesetzgebung solle dafür sorgen, daß nicht Unterschleif geschehe, indem Gymnasiasten in obscuren Kneipen Unterkunft finden. Rector Eckstein aus Leipzig nimmt, obwohl er als Student „Kameel" gewesen (große Heiterkeit), das Wort für die Corps. Dieselben seien ja seiner Zeit, weil man sich von ihnen conservative Staatsbürger versprach, von oben herab begünstigt und ihnen Ausschreitungen von Curatoren und Senaten nachgesehen worden. Dies sei nun gerade dadurch, daß das angefochtene Prinzip der „Lebensverbindungen" sich immer mehr herausgebildet habe, anders und besser geworden. Die Theilnahme der „alten Herren" habe gerade ihr Gutes, sie trage dazu bei, daß diese Ausschreitungen immer mehr vermieden werden. Redners Söhne sind selbst Corpsstudenten gewesen und er hat es nicht zu beklagen gehabt. (Heiterkeit und Zustimmung). Die Polizei im Interesse der Schulen gegen die Kneipen aufzubieten, wie es der Vorredner vorschlage, gehe höchstens in kleineren Städten an. In größeren würde dieses Mittel nicht verfangen. Die Schuld liege aber auch gar nicht an der Kneipe, sondern an dem Bier. (Anhaltende Heiterkeit). Als wir *studirten*, war das Bier so schlecht, daß man es gar nicht trinken wollte. Redner schließt, man möge etwas thun zur Förderung des Geselligkeitstriebes in der Jugend und eventuell sogar den Besuch von Restaurationen, natürlich unter nöthiger Beschränkung, gestatten. — Herr Provinzialschulrath Wehrmann erkennt an, wie wohlthuend ihn in dem Vortrage des Herrn Kleinsorge der Ton des Wohlwollens gegen die Schüler berührt habe. So müßte es auch sein. Die Schüler müßten innerlich ergriffen und erwärmt werden für die Bestrebungen der Schule. Von dem Studentenverbindungswesen tadelt Redner besonders die Renommisterei mit den Duellen. Offiziere, die doch viel mehr dazu berufen wären, auf ihre Ehre zu halten, schlügen sich viel seltener als die Studenten. Die überhand nehmenden Mensuren sollen durch strengere Verordnungen oder durch Einsetzung von Ehrengerichten eingeschränkt werden. — Die erste These wird hierauf mit großer

Majorität angenommen: die Discussion und Beschlußfassung über die anderen Thesen wird bis morgen vertagt.

Die 3. allgemeine Sitzung wurde durch den Vorsitzenden Herrn Director Weicker eröffnet. Nach Erledigung einiger geschäftlichen Angelegenheiten theilte der Vorsitzende mit, daß ein von 23 Mitgliedern der germanistisch-romanischen Section unterzeichneter Antrag dem Präsidium zugegangen sei, wonach die Abzweigung einer besonderen Section für moderne Philologie als wünschenswerth erschien. Bekanntlich zerfallen nach dem Würzburger Statut von 1868, § 5, die Sectionen in die drei Kategorien der allgemeinen, ständigen und vorübergehenden. Zunächst gab es vier ständige Sectionen, denen sich seitdem noch zwei, die der klassischen Philologie und die mathematisch-naturwissenschaftliche zugesellt haben. Zur Constituirung einer neuen Section ist ein von mindestens 20 Mitgliedern unterzeichneter Antrag nöthig; wenn auf drei hintereinander folgenden Versammlungen dieselbe Section in dieser Weise zusammengetreten ist, wird sie zu einer ständigen erhoben. Der Antrag fand, wie es schien, keine allzu günstige Aufnahme. Es sprachen zu demselben nur Herr Professor Reifferscheidt und Herr Professor Sachs. Der Letztere schlug vor, um einer vielleicht unliebsamen Discussion aus dem Wege zu gehen, die weitere Besprechung in engerem Kreise vorzunehmen. Der Vorsitzende erklärte darauf, daß er den Bestimmungen des Statuts gemäß, da die Bedingungen zur Annahme des Antrags erfüllt seien, den Antragstellern die zu ihrer Constituirung nöthigen Räumlichkeiten zur Verfügung stelle.

Nach Erledigung dieser Frage theilte der Vorsitzende mit, daß am gestrigen Tage ein Begrüßungs-Telegramm eingetroffen sei, und zwar aus Rappertswyl in der Schweiz, folgenden Inhalts: „Der in Baden tagende schweizerische Gymnasial-Lehrerverein sendet der Stettiner 35. Philologen-Versammlung seinen Gruß." Es wird beschlossen, dasselbe telegraphisch folgendermaßen zu beantworten: „Die 35. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Stettin erwiedert mit herzlichem Dank den Gruß des Schweizer Gymnasial-Lehrervereins."

Das in der reich mit Fahnen geschmückten Turnhalle veranstaltete Festmahl der Philologen hatte unerwartet zahlreiche Theilnahme gefunden. Nahe an 500 Gedecke waren bestellt und das zarte Geschlecht stellte kein geringes Contingent zu den Festtheilnehmern. Die Kapelle des 34. Regiments führte die Tafelmusik aus. — Die Reihe der Trinksprüche bei dem Mahle eröffnete der erste Präsident der Versammlung Gymnasialdirector Professor Kern. Sein Toast galt dem Kaiser, wie der darauf folgende seines Collegen Direktor Dr. Weicker, dem preußischen Minister des Unterrichts und der preußischen Unterrichts-Verwaltung. Letzterer rühmte Redner besonders nach, daß sie von früh an, nämlich von dem Jahre 1841 an, der Philologenversammlung stets ihr Augenmerk geschenkt habe. Deshalb habe auch der Toast auf den preußischen Minister und seine Räthe auf der deutschen Philologenversammlung nie gefehlt. Der Herr Minister habe nun zwar sein Bedauern ausgedrückt, auf der diesjährigen Versammlung nicht anwesend sein zu können; der Leiter des Provinzial-Schulcollegiums von Pommern habe aber die Versammlung begrüßt und Mitglieder der Provinzial-Schulcollegien nähmen regen Antheil an der Versammlung.

Das nächste Hoch wurde vom Herrn Geheimrath Dr. Wehrmann von hier auf die Philologenversammlung ausgebracht. Darauf folgte Professor Eckstein aus Leipzig, wohl das älteste Mitglied der Versammlung, welches die Philologen-Congresse seit 1844 ziemlich regelmäßig besucht und zweimal (in Altenburg 1854 und in Leipzig 1872) als Präsident fungirt hat. In seiner von früheren Versammlungen her wohlbekannten geistreich kaustischen Weise skizzirte der Nestor der Philologen den Schauplatz der gegenwärtigen Versammlung und behandelte dabei in elegantester Form ein wenig humoristisch Gäste und Wirthe. Auf sein Hoch auf die Stadt Stettin antwortete Oberbürgermeister Haken: Es sei nicht blos eine Form der Höflichkeit, sondern der natürliche Ausdruck des Gefühls, daß Wirth und Gast einander begrüßen. „Wohin wir auch kommen", sagte Redner, „alle Schönheit der Natur troß Berg und Thal, troß Land und See bleibt trüb und leer für uns, wenn wir sie allein genießen. Wir wollen gegenseitig Land und Leute kennen lernen. So wollen wir Stettiner denn auch mit unsern Gästen in Gunst und Dank anklingen für Alles, was wir von Ihnen empfangen. Zunächst danken wir Ihnen, daß Sie sich durch keine Schutzmauer abgeschlossen: der Segen des Freihandels tritt überall hervor, überall begegnen Sie Ihren neuen Stettiner Collegen, die nie zuvor von einem Doctorhut geträumt. Freilich für uns Festtagsphilologen schwinden mit den kurzen Festtagen Amt und Würden, die Sie uns verliehen. Aber noch Anderes haben Sie uns gebracht, was wir dauernder in der Erinnerung bewahren. Welch eine Fülle des Wissens und der Arbeit ist hier versammelt! Wohl können wir Laien den kühnen Bahnen Ihrer Forschungen nicht folgen, aber werfen wir von ihrem Geist angeregt und erfrischt doch einen Blick in die fremde Gedankenwelt, von deren hellem Sonnenstrahl in diesen Tagen unser Werktagsleben gestreift wird. Und noch mehr danken wir Ihnen, daß Sie durch Ihre Versammlung Zeugniß ablegen von dem, was uns nicht fremd, was uns gemeinsam mit Ihnen ist, von deutschem Sinn und deutschem Geist, der Ihren Verein vor vielen Jahren gegründet und erhalten hat. Sie haben nach Ihrer Wanderkarte im wechselnden Zickzack, gleich zündenden Blitzen, das deutsche Vaterland durchwandert, in jedem Jahre ziehen Sie eine neue Furche durch das Land und streuen den Samen aus, die Frucht des deutschen Geistes zu reifen, der uns zu einem Vaterlande mit festem Bande verbindet. Nehmen Sie den Dank von uns Stettinern, daß Ihr Wanderzug Sie zu uns geführt hat: unsere werthen Gäste, die fremden Philologen leben hoch!" Nachdem noch Prof. Jülg aus Innsbruck auf das Präsidium und die Festausschüsse, Stadtschulrath Balsam auf die Vertreter der Wissenschaft toastirt hatte, schloß Rector Breuner aus Greifswald die Reihe der offiziellen Toaste mit einem Hoch auf die Frauen.

In der allgemeinen Sitzung vom 29. wurde zuerst eine von Baden-Baden datirte Antwort des Kaisers auf das vom Bankel aus abgesandte Ergebenheitstelegramm verlesen, welche gestern zu spät eintraf, um noch zur Kenntniß der Festversammlung gebracht werden zu können. Sodann wurde über den Ort, welchen sich der Philologen-Congreß im nächsten Jahre zum Versammlungsorte auserſieht, Beschluß gefaßt. Referent hierüber war Rector Eckstein. Zur Wahl konnten ja nur süddeutsche und österreichische Städte oder allenfalls eine Stadt Mitteldeutschlands stehen, da der Philologen-Congreß, wie alle deutschen

Wanderversammlungen, stets wechselt zwischen Nord-, Mittel- und Süddeutschland, wie dies auf der von uns schon erwähnten, von den Herren Director Weicker und Dr. Meyer herausgegebenen Wanderkarte graphisch in Zickzacklinien dargestellt ist. Es wurden nun vorgeschlagen im engeren Kreise: Straßburg i. E. (wurde abgelehnt, weil man sich dort noch nicht einer freundlichen Aufnahme seitens der städtischen Behörden und der elsässischen Bevölkerung versichert halten darf); eine Reihe von österreichischen Städten, vor Allen Salzburg und Graz, welche mehr anlocken dürften, als das weitabgelegene Czernowitz, diese neue deutsche Bildungsstätte im fernen Osten, und auch als Linz und besonders mehr als das von deutschenhassenden Czechen mitoccupirte Prag, ferner Gießen, das neuerdings in den Besitz großer Räumlichkeiten gelangt ist, an denen es früher dort fehlte. Die schließliche Entscheidung fiel aber auf Carlsruhe, und ohne Debatte wurde die Hauptstadt des Großherzogthums Baden heute zum Versammlungsorte und der anwesende Oberschulrath Wendt zum ersten Präsidenten der 1881er Versammlung gewählt. Herr Wendt nahm beide Wahlen, wenn wir so sagen dürfen, dankend an. Carlsruhe sei allerdings schon ziemlich besetzt für das nächste Jahr mit Wanderversammlungen, Festlichkeiten 2c., das badische Unterrichtsministerium habe ihm aber auf schon früher deshalb an dasselbe gerichtete Anfrage alle Unterstützung zugesagt, der Landesherr habe seine Freude über die zu erwartende Wahl ausgedrückt und der Carlsruher Oberbürgermeister auch seitens der Stadt ein herzliches Willkommen in Aussicht gestellt. — Die Philologenversammlung hat schon zweimal im Badenschen getagt, in der allerersten Zeit in Mannheim, recenti memoria, wie sich der Referent ausdrückt, in Heidelberg unvergeßlichen Andenkens. Herr Oberschulrath Wendt will nichts versprechen in Bezug auf Carlsruhe und was dasselbe seinen Gästen bieten werde, um desto mehr halten zu können. Bei dieser Gelegenheit wollen wir einschalten, daß noch keine Philologenversammlung mehr Mitglieder zählte, als die hiesige, nur mit Ausnahme von Leipzig mit 920 und Wiesbaden mit 810 Mitgliedern. Die vorjährige Versammlung in Trier zählte 583 Mitglieder, während Stettin die 600 erheblich überschritten hat. Der 35jährige Durchschnitt beträgt 352. Dabei muß allerdings berücksichtigt werden, daß die erste ordentliche Versammlung (nach der constituirenden in Göttingen im Jahre 1837 mit nur 27 Mitgliedern), welche 1838 in Nürnberg abgehalten wurde, nur 81 Theilnehmer zählte und in den ersten Jahren 150—250 die Regel bildeten. Die verhältnißmäßig große Zahl der 1880er Versammlung ist ja auch nur dadurch zu erklären, daß Stettin allein diesmal über 250 Mitglieder, darunter natürlich sehr viele Nichtphilologen, stellte. Die gleichen Verhältnisse walten aber auch bej anderen Versammlungen ob, wie denn z. B. der diesjährige Juristentag in Leipzig mehr Laien als Juristen zu Mitgliedern hatte. — In der allgemeinen Sitzung hielten heute Vorträge: Director Schirlitz aus Neustettin über die Darstellung der Nacht bei Homer und Professor Plüß aus Schulpforta über die Entstehung Horazischer Gedichte aus den Bedürfnissen und Stimmungen ihrer Zeit.

Vor der allgemeinen Sitzung wurden im Zeichensaale der Friedrich-Wilhelm-Schule ausgelegte pergamenische Sculpturen durch den Rector Professor Preuner aus Greifswald erklärt. Diesem Vortrage wohnten die Mitglieder der

archäologischen, philologischen und pädagogischen Section bei. Letztere beide Sectionen haben übrigens heute einstimmig und ohne Debatte auf den Antrag des Geheimraths Schrader eine Resolution beschlossen, welche dem Vorsitzenden der nächsten Versammlung übergeben werden soll und in der das Präsidium ersucht wird, zu veranlassen, daß diese beiden Sectionen künftig miteinander verschmolzen werden. Die pädagogische Section setzte ferner heute die Debatte über die Kleinsorge'schen Thesen, betreffend die Schülerverbindungen, fort. Die 1. These, welche lautet: Es sind die nicht auf das Wissen gerichteten berechtigten Bedürfnisse der Jugend zu berücksichtigen, — wurde schon gestern angenommen. These 2. Die Ansprüche an das Wissen der Schüler sind zu vereinfachen und zu ermäßigen — wird auf den Antrag des Oberschulraths Wendt durch Uebergang zur Tagesordnung beseitigt. Redner giebt die Möglichkeit einer Ueberbürdung der Schüler in einzelnen Anstalten zu: es sei aber zu bedenklich, wenn eine so gemischte Versammlung, wie es die gegenwärtige sei, so ganz allgemein eine Klage aussprechen würde. Rector Eckstein hatte eine motivirte Tagesordnung beantragt, welche lauten sollte: In Erwägung, daß eine Discussion der Verbindungsfrage zu weit führen würde, durch einen dahingerichteten Beschluß auch schwere Mißverständnisse in weiteren Kreisen herbeigeführt werden könnten, geht die Section über die These 2 zur Tagesordnung über. In der Begründung dieses seines Antrages führt Redner an, die Klage über Ueberbürdung sei von den Söhnen der Geheimräthe (!) in den großen Städten auf das Tapet gebracht und von deren Vätern dann adoptirt worden. (Heiterkeit.) Herr Dr. Herbst von hier, der für den Antrag Wendt spricht, weist noch besonders darauf hin, daß den Schülern der höheren Klassen viel Zeit durch das Stundengeben verloren gehe. Dieser Erwerb, an dem nicht nur Primaner und Secundaner participirten — eine Mutter habe ihm (Redner) mit einem gewissen Stolze erzählt, ihr Sohn, Untertertianer, gebe auch schon Stunden — fördere zugleich auch die schon gestern gerügte frühe Selbstständigkeit, indem die Schüler dadurch Geld in die Finger bekämen. — Die einfache Tagesordnung wird, ohne daß die Herren Prof. Kuhr und Dr. Claus, beide von hier, noch gehört werden konnten, mit großer Majorität angenommen, wodurch der Eckstein'sche Antrag erledigt ist. — Aus These 3, welche lautet: Schülervereine müssen unter Aufsicht und Leitung der Schule stehen, — werden auf Antrag des Director Hasse-Flensburg die oben gesperrt gedruckten Worte gestrichen. Derselbe begründet ihn unter anderem damit, daß an seiner Anstalt ein Schüler-Ruderclub bestehe. Wenn er diesen leiten solle, müsse er sich ja erst nautische Kenntnisse verschaffen. (Heiterkeit.) Prof. Strack aus Berlin will gar keinen Verein an der Schule dulden, bleibt aber mit diesem Rigorismus bei der Abstimmung ganz isolirt, nachdem Oberschulrath Wendt unter dem Beifall der Anwesenden ausgeführt hat, daß man der Jugend Vertrauen schenken, die Schüler als werdende Männer in gewisser Weise achten und nicht blos als unreife Kinder betrachten solle. Prof. Kuhr, der sich wieder zum Worte gemeldet hatte, konnte hierauf nach Wendt's Rede verzichten. Die längste Debatte rief These 4 hervor. Diese hat folgenden Wortlaut: „Für die Disciplin außerhalb der Schule sind in erster Linie die Eltern und deren Vertreter verantwortlich. Die Schule ist nur in beschränktem Maße im Stande, Ausschreitungen außerhalb der Schule zu ver-

hindern und über sie zu richten.“ Bevor der Vorsitzende, Geheimrath Schrader die Debatte über diese These eröffnet, verliest er einen von den Herren Wendt, Kruse, Niemeyer und ihm selbst (Schrader) unterzeichneten Antrag auf eine Resolution, laut welcher die Staatsregierung aufgefordert werden soll, zum Schutze gegen die Schülerverbindungen auch die entarteten Studentenverbindungen an den Universitäten einzuschränken.

Professor Eckstein beantragt, über diese 4. These zur Tagesordnung überzugehen, da dieselbe für die Philologen-Versammlung keinen Zweck habe. Director Schneider spricht ihr dagegen wohl Bedeutung zu. Sie solle ja nicht einfach sagen: Ihr Eltern seid mehr interessirt an dieser Frage, als wir Lehrer, kümmert Euch um Eure Kinder; sie solle zugleich andeuten, daß die Lehrer und Directoren den Spuren der Schüler nachgehen wollen, nicht wie Polizeispione, sondern wie wohlwollende Väter. Der Lehrer und Director sollten nicht gleich aus jeder Abschweifung des Schülers einen schweren „Fall“ machen, sondern erst dann eingreifen, wenn die Zeit gekommen ist, und so lange sich mit Rathschlägen und Mahnungen begnügen. Daß die Lehrer von den Eltern und städtischen Behörden nicht in der wünschenswerthen Weise unterstützt würden, sei zum Theil ihre eigene Schuld. Denn die Eltern scheuten sich Anzeige zu machen, weil sie von dem allzu großen Eifer der Lehrer befürchten müßten, gleich einen solchen schweren „Fall“ constatirt zu sehen, und davor wollten sie die Söhne retten. Redner legt großes Gewicht auf die Mitwirkung des Hauses. Alle anderen vorgeschlagenen Mittel seien kleinlich. Herr Oberschulrath Wendt macht noch darauf aufmerksam, daß das schlechte Beispiel der Väter, die täglich in die Kneipe gehen, auf die halberwachsenen Söhne, denen es der Vater unter solchen Umständen gar nicht sehr verargen könne, wenn sie einmal in der Woche kneipen gingen, ungünstig wirken müsse. Von der Beaufsichtigung der Schüler im Hause durch die Schule in der Weise, daß ihnen Arbeitsstunden und dergleichen vorgeschrieben würden, hält Redner nicht viel. Solches lasse sich kaum in Alumnaten durchführen. Herr Eckstein will neben Schule und Haus auch noch die Polizei verantwortlich machen. Director Niemeyer-Kiel sagt: Nicht wir beanspruchen die Mitwirkung des Hauses, sondern wir sind es, die den Eltern unsere Mitwirkung bieten. Die Schuld der Eltern lasse sich in zwei Worten aussprechen: Taschengeld und Hausschlüssel. (Sehr richtig!) In pädagogischer Beziehung werde die Mitwirkung des Hauses in vielleicht zu hohem Maße von der Schule erheischt. Die meisten Väter könnten ihre Kinder gar nicht bei der Anfertigung der Schularbeiten beaufsichtigen. Würde es von der Schule doch erheischt, so führe dies häufig zu Conflicten. Mit der häuslichen Nachhülfe, die den Schülern durch Primaner und Studenten zu Theil würde, sei es noch schlechter bestellt. Entweder würden von den Lehrern die Aufgaben zu hoch gestellt, daß sie ohne solche Nachhülfe nicht bewältigt werden können oder der Hauslehrer leiste der Trägheit des Schülers Vorschub. In beiden Fällen würden besonders jüngere Lehrer oft getäuscht und dazu verlockt, noch höhere Anforderungen zu stellen, die unverantwortlich seien. Redner erzählt noch, daß er gehört habe, ein Berliner Director mache es bei der Aufnahme von Schülern deren Vätern zur Pflicht, für häusliche Nachhülfe Sorge zu tragen. (Sensation.) Herr Geheimrath Wehrmann ist mit der Mahnung an die Eltern, die in der

These 4 ausgesprochen sei, sehr einverstanden. Einzelne Eltern in Stettin gerade hätten sich dieser Verantwortlichkeit in bedauerlicher Weise entzogen. Redner hofft, daß ihnen schon dadurch, daß diese Debatten in den Zeitungen geschildert würden, diese Verantwortlichkeit eindringlich vor Augen geführt werde. Ein seither bereits verstorbener Gymnasialdirector habe ihm (Redner) einmal gesagt, er kümmere sich um die Schülerverbindungen prinzipiell nicht, das müsse Sache der Eltern sein und sie hätten allein dafür zu sorgen. Redner konnte diese rein negative Haltung nicht billigen, aber daß die Eltern eine große moralische Pflicht hätten, ihre Kinder zu überwachen, dem könne er sich auch nicht verschließen. Redner stellt noch der Polizei in Pommern, was ihre Mitwirkung auf diesem Gebiete betreffe, ein günstiges Zeugniß aus. Director Kübler aus Berlin verwahrt sich und seine Berliner Collegen gegen den von Director Niemeyer erhobenen Vorwurf, so lange derselbe nicht einen bestimmten Namen zu nennen in der Lage sei. Redner möchte das Thema der häuslichen Nachhülfe gern einmal auf einer Philologen-Versammlung zur Discussion gestellt sehen. Auch er perhorrescire dieselbe im höchsten Grade.

Nach verschiedenen persönlichen Bemerkungen wird die These 4 mit großer Majorität angenommen. Im Anschluß daran läßt der Vorsitzende, Geheimrath Schrader, alsbald auch über die Wendt-Kruse-Niemeyer-Schradersche Resolution abstimmen, trotzdem dieselbe in der bisherigen Debatte nicht berührt, auch nicht zur Discussion gestellt war. Für dieselbe erhebt sich ein großer Theil der Anwesenden, welche der Vorsitzende für die große Mehrheit der Versammlung ansieht. Als Gegenprobe verlangt wird, erklärt der Vorsitzende eine solche nach der Geschäftsordnung für unzulässig. (Uns erscheint es zweifelhaft, ob überhaupt Mehrheit sich für jene gegen die akademischen Verbindungen gerichtete Resolution gefunden hat; von einer „großen" Mehrheit konnte bestimmt keine Rede sein. Der Vorsitzende wurde dadurch getäuscht, daß im Vordergrunde ihm zunächst, viele Herren sich erhoben. Von der Mitte des Saales ab waren die Sitzenden in der Majorität.)

Der Nachmittag des 29. brachte die schöne Wasserfahrt und der Abend während der Rückfahrt die Beleuchtung der Oderufer. Die schlimmen Wetterbefürchtungen, die Vormittags gehegt werden mußten, rechtfertigten sich glücklicherweise nur für die ersten Stunden des Nachmittags, in denen der Mangel schönen Wetters wenigstens nicht allzusehr fühlbar war, während am Spätnachmittage und Abend die Witterung nichts zu wünschen übrig ließ, so daß besonders das prächtige Schauspiel der Beleuchtung der Oderufer von unseren philologischen Gästen und von den zahlreichen Einheimischen con amore genossen werden konnte. Um 2³/₄ Uhr Nachmittags setzte sich die aus den Dampfern „Küstrin" und „Löwe", Marschall „Blücher" und „Stadtrath Hellwig", „Anna" und „Olga" gebildete Flottille vom Dampfschiffsbollwerk aus in Bewegung, „Küstrin", auf dem die Kapelle untergebracht war, als Admiral- oder Signalschiff voran. Die Fahrt ging durch den Dunzig nach dem Damm'schen See; leider lag über der Stadt so viel Nebel, daß der sonst so herrliche Rückblick nach Stettin auf das alte Herzogsschloß und die davor liegenden Schiffe, auf die mächtig hervorragende Jakobikirche und auf den grünen Kranz der Anlagen, welcher die Stadt auf der Nordostseite von dem benachbarten Grabow trennt,

und endlich auf die bewaldeten Hügel beim Logengarten und bis zur Villa Kreßmann hinunter diesmal nicht recht lohnend war. Auch auf dem Dammschen See beeinträchtigte der Mangel an Aussicht in größerer Ferne den Genuß, welchen solche Fahrt sonst bietet. Erst, da die Flottille schon wieder in der Oder schwamm, wagte sich die Sonne ein paar Mal, aber immer noch verstohlen, hervor. Konnte sie nun auch nicht mehr landschaftliche Schönheiten beleuchten, so erweckten doch ihre wenigen Strahlen günstige Hoffnungen für den Abend, Hoffnungen, welche auch nicht getäuscht werden sollten. Vor 5 Uhr noch legten die Dampfer in Sommerluft an; nachdem sich die Theilnehmer und Theilnehmerinnen (das zarte Geschlecht war trotz der späten Jahreszeit, trotz rauher Witterung und trotz des Regens in der Mittagszeit sehr stark bei dem Ausflug vertreten) mit warmem Caffee oder gar mit einem seemännischen Grog gestärkt und erwärmt hatten, wurde der Spaziergang von Gotzlow über die Berge nach Frauendorf und an der Kirche vorbei über Elisenshöhe nach dem Wellnitzschen Etablissement, wo die Dampfer bereit lagen, angetreten. In Folge des Nebels konnten unsere Gäste zwar auch auf diesem Wege das prächtige Aussichtsbild, welches hier geboten ist, nicht recht würdigen, indessen gewährte schon der Zug selbst, der sich, mit der Kapelle voran, wie eine Riesenprocession den Berg hinauf und durch das Dorf bewegte, einen eigenartigen Anblick, dem zur Schönheit nur fehlte, daß die Toiletten der Damen und Herren mehr lebhafte Sommerfarben zur Schau getragen hätten. Doch wer kann gegen die Ananke des 29. Septembers und wer hätte sich anflehnen dürfen gegen den wohlmeinenden Rath des Präsidiums, das nicht eindringlich genug empfehlen könne, warme, also doch dunkle Kleidung mitzunehmen? Auch so erregte der imposante Zug noch Aufsehen genug. Die biederen Bewohner von Gotzlow und Frauendorf, welche eifrigst mit der Kartoffelernte beschäftigt waren, ließen ihre Hacken eine Zeit lang ruhen und nahmen neben den Kartoffelsäcken malerische Posituren an. Andere, die mit Pflug und Egge das Land bestellten, gönnten sich und ihren Gäulen einen Moment Ruhe, und welche Verballhornisirungen des Wortes „Philologen“ in dem Wechselgespräch der guten Landleute bei dieser Gelegenheit vorgekommen sein mögen, darüber schweigt des Sängers Höflichkeit. Nur eines kann sie nicht unterdrücken, daß ein braver Ziegelstreicher in Gliencken, als die Flottille vorbeifuhr, seinen Kameraden die ihm aufs Wort geglaubte Mähr verkündete, Prinz Friedrich Carl sei in Stettin und ihm zu Ehren fände die Oderfahrt statt. Vielleicht haben sich die Irregeführten Abends noch im dortigen Schützenhause besseren Rath geholt. Dessen Wirth wußte wohl, wem zu Ehren er seine Flaggen wehen ließ, und der Förster in Bodenberg, der den vorbeipassirenden Dampfern von seiner „Einöd“ den Flaggengruß brachte, desgleichen. Auf Elisenhöhe wurde den von dem Spaziergange immerhin etwas erschöpften Theilnehmern von dem für die Abfahrt besorgten Vergnügungsausschuß keine längere Rast gegönnt und diese Vorsicht belohnte sich. Nahm doch die Einbarkirung der nahe an 1000 Festgenossen auf die sechs Dampfer ohnehin gar viel Zeit in Anspruch, so daß die Abfahrt erst lange nach 7 Uhr bewerkstelligt werden konnte. Den eigentlichen Festschiffen schloß sich der Dampfer „Pölitz“, welcher die Delegirten des pommerschen Lehrerverbandes an Bord hatte, an und in dessen Kielwasser folgten zahlreiche Bräunlichsche und Dalitzsche Dampfer, alle

voll besetzt mit Passagieren, während zahlreiche Ruder- und Segelbote das nächtliche Flußbild noch mehr belebten. Sollen wir noch sagen, daß die Uferbeleuchtung unseren fremden Gästen imponirte und gefiel? Von diesem schönen Schauspiele hier in Stettin noch Rühmens und Aufsehens zu machen, hieße Eulen nach Athen tragen. Darüber waren auch unsere Gäste einig und rühmend und dankbar zugleich wurde hervorgehoben, wie erfreulich das harmonische Zusammenwirken so vieler Individuen und Institute sei, nur zu dem Zwecke, um Männern der Wissenschaft und des pädagogischen Berufes in dieser Form eine Anerkennung zu zollen, wie sie an anderen Orten so allgemein vielleicht nur gekrönten Häuptern entgegengebracht wird. Meinungsdifferenzen erhoben sich vielleicht nur darüber, ob sich die im bengalischen Lichte strahlende Front der Walzmühle besser ausnehme oder ob die glühenden Eisenplatten des vor dem „Vulcan" liegenden Kriegsschiffes das Non plus ultra bildeten, ob eine tageshell beleuchtete, um ein Transparent geschaarte Menschengruppe einen festlicheren Anblick gewährt, oder ob die wie Riesenglühwürmer in den Blattkronen hängenden Flammen mehr entzückten. Der Wasserfall, welcher im vorigen Jahre so sehr bewundert wurde, sprang diesmal leider nicht; auch die Villa Kreßmann zeigte gestern nicht in gewohnter Weise ihre von mildem Lichte umstrahlten edlen Formen; letztere hatte dafür auf dem Aussichtsthurm eine Monstrekerze aufgesteckt, welche nach unten dunkle Schatten warf, und der hohe Krahn, welcher vor etwas mehr als einem Jahre die Felsen im Riesengebirge, von denen sogenannte Wasserfälle „gezogen" werden, verspotten wollte, ragte gestern „trocken" aus dem hellbeleuchteten Untergrunde hervor. Viele von den späteren Dampfern passirten auch gestern wieder, als die meisten Raketen schon abgebrannt, die Leuchtkugeln alle schon verpufft waren, doch darüber müssen sich die betreffenden Passagiere eben zu trösten wissen. Gut Ding braucht Weile nicht nur zur Vorbereitung, sondern auch um genossen zu werden. Und daß die Festdampfer auch gestern wieder so langsam fuhren, daß die Uferbewohner ihren Vorrath von Leuchtkörpern beinahe erschöpft hatten, als die letzten Schiffe herankamen, hatte doch das Gute, daß die Gäste unserer Stadt sich an dem Schauspiele wirklich satt sehen konnten. Das haben sie denn auch gethan und ihnen ging es, wie unserem Berichterstatter ein Philologe aus Thüringen versichert, „alleweile noch viel zu rasch."

Mit dem am Abend des 29. in der städtischen Turnhalle abgehaltenen Commerse erreichten die zu Ehren der Philologen veranstalteten allgemeinen Festlichkeiten ihr Ende. Die für den 30. projektirten Ausflüge nach Finkenwalde einer- und nach Bredow und Gotzlow andererseits, sowie die Fahrt nach Swinemünde konnten jede nur auf einen Bruchtheil der Mitglieder rechnen. Bei dem Commerse machte sich der Mangel eines großen Saales in Stettin recht fühlbar. Die Turnhalle ist, um es deutlich herauszusagen, ein langer Sack, in welchen die Gäste, wenn deren Zahl eine etwas größere ist, förmlich gestopft werden. Jeder ist auf den bescheidenen Platz, den man ihm einmal angewiesen hat, wie gebannt; ein Rundgang im Saale, um einen oder den anderen Freund zu begrüßen, ist beinahe unmöglich. Und nun gar die Akustik. Am Dienstag konnten die ungünstig Placirten von den Reden wenig, gestern fast gar nichts verstehen. Bevor die Pointen in den vielen hübschen Reden zum Ohre der in dem „Unterhause" Sitzenden gelangten, hatten sie die Beifallszeichen der besser

Placirten schon verschlungen. Aehnlich wird es freilich bei jedem Commerse sein, aber so auffällig trat uns dieser Mißstand noch nicht entgegen, wie gestern. — Der Leiter des gestrigen Commerses, Professor Susemihl aus Greifswald, brachte das Hoch auf den Kaiser aus, Professor Delbrück aus Jena toastirte auf die Stadt Stettin, der er dankend für das Gebotene viel Schmeichelhaftes sagte, und hierauf erwiderte Stadtrath Bock in seiner gewohnten humoristischen Weise mit einem Hoch auf die Philologen. Damit war die Reihe der offiziellen Toaste geschlossen. Der Redelustigen gab es aber gestern gar viele, und die Versammlung war auch mehr zum Hören aufgelegt, als dies sonst bei Commersen der Fall zu sein pflegt. Director Steinhausen aus Greifswald leerte sein Glas auf die alten Philologen. Professor Adam aus Urach in Württemberg erinnerte an die Waffenbrüderschaft der Pommern und Schwaben von Champigny, bedauerte, daß er allein aus seiner Heimath hierhergekommen sei, sodaß die für die Schwaben obligate Siebenzahl lange nicht erreicht worden sei, und ließ schließlich das uns allen gemeinsame deutsche Vaterland leben. Mittlerweile war man in dem jedem Theilnehmer eingehändigten Liederbuche schon ziemlich weit gediehen, auch das nachfolgende neue Gaudeamus von dem Stettiner Dichter Hoffmann war bereits abgesungen. Wir setzen dasselbe hierher, um auch weiteren Kreisen Gelegenheit zu geben, sich an dem köstlichen Humor dieses jugendlichen Schwetschke zu erfreuen. Das Poem lautet:

1. Gaudeamus igitur, Dum coniuncti sumus! Post iucundas ferias, Post molestas operas Nos habebit humus.

2. Ubi sunt, qui ante nos Mundum docuere? Urguet illos Cerberus, Ex erectis manibus Baclum remisere.

3. Vivat paedagogica, Vivant directores! Docens ordinarius Et auxiliarius Et calefactores!

4. Vivant philologicae Institutiones Et canorae regulae Nec non mathematicae Demonstrationes;

5. Vivant, quae philologi Vitam comitantur, Et coniugio probatae Et ad taedas expectatae Et quae clam amantur!

6. Vivant, hospitaliter Qui nos excepere! Vivant item, quorum lumen Illustravit modo flumen Et qui nos iuvere!

7. Vivat Pomerania, Quae nos alit humus! Cibos praebet optimos, Cyathos plenissimos, Quibus functi sumus!

8. Invidis ne credite Quae conviciantur: Terram dicunt horridam, Gentem dicunt barbaram; sed calumniantur.

9. Quin hic terrae angulus Diis praedilectus: Hic fecundi aëros, Florent mites anseres Anserinum pectus.

10. Nonne locus aptus est, In quo desipiatur? Ut iubet Horatius, Dignus quem philologus Nemo non sequatur.

11. Ergo et paragraphus Mente quae servatur, Vivat! lex undecima, Regularum regula: Bibere pergatur!

Eine ähnliche köstliche versificirte Leistung bot Herr Dr. Claus von hier mit einem deutsch-lateinischen Gedichte, an dessen Verlesung er ein Hoch auf die Gäste knüpfte. Dr. Bellermann, der Director des grauen Klosters in Berlin, toastirte noch auf die einzelnen Ausschüsse, besonders auf den Vergnügungs-

ausschuß, worauf Stadtrath Bock eben so launig wie in seiner ersten Rede antwortete. Nachdem vorher schon verschiedene Toaste in der altbekannten studentischen Form des Salamander absolvirt worden waren, wurde endlich noch ein sogenanntes Semesterreiben angeregt. Dieser Salamander gedieh aber nur bis zum 60. Semester etwa, und die höheren Semester, welche eigentlich erst interessant sind, fielen aus. Der eigentliche Commers, dessen Ende für $11^1/_2$ Uhr in Aussicht genommen war, wurde erst um 1 Uhr geschlossen.

In der Sitzung der pädagogischen Section am 30. wurden von Professor Dr. Euler, dem Leiter der staatlichen Central-Turnanstalt in Berlin, folgende Thesen, das Schulturnen betreffend, zur Discussion gestellt: 1) Der Turnunterricht an höheren Schulen erstreckt sich für alle turnfähigen Schüler gleichmäßig auf den Winter und den Sommer; 2) es ist dahin zu streben, daß jede höhere Anstalt, besonders jede stark besuchte höhere Anstalt ihre eigenen Turneinrichtungen (Turnhalle und Turnplatz) besitze; 3) der Turnunterricht, besonders in den unteren und mittleren Klassen, ist ein Klassenunterricht, mit festen Klassenzielen und wird vom Turnlehrer selbst ertheilt; dagegen ist es zulässig, zumal bei geringerer Schülerzahl, die oberen Klassen zu combiniren, und beim Geräthturnen in Riegen unter der Leitung von Vorturnern turnen zu lassen. Letztere sind in besonderen Stunden vorzubilden; 4) jeder Schüler soll wöchentlich mindestens zwei, auf die beiden Hälften der Woche zu vertheilende Turnstunden erhalten. Freiwilliges Turnen (Turnkür) außerhalb der eigentlichen Turnstunden, sowie Turnspiele, beides unter der Aufsicht des Turnlehrers, sind möglichst zu begünstigen; 5) die Turnstunden sind mit den übrigen Schulstunden in nächste Verbindung zu bringen, die schulfreien Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage sind möglichst auch vom Turnen frei zu halten; 6) die Dispensation vom Turnunterricht ist möglichst zu beschränken. Es ist zu unterscheiden zwischen solchen Schülern, welche vom Turnunterricht überhaupt, und solchen, welche nur von gewissen Uebungsgattungen und Uebungen zu dispensiren sind; 7) es ist principiell daran festzuhalten, daß der Turnunterricht von ordentlichen Lehrern der Anstalt mit turnerischer Vorbildung ertheilt werde. Die Turnstunden, wenigstens der oberen Klassen, sollten, wenn irgend möglich, von einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer geleitet werden; 8) die Abhaltung von Turnfesten bei besonderen Gelegenheiten, wie z. B. am Sedantage, ist zu empfehlen; 9) Turnfahrten unter sachgemäßer Leitung sind zu begünstigen; 10) die Schule hat, wenn thunlich, auch den Schwimmunterricht zu überwachen. — Die Thesen 1 und 2 wurden angenommen, bei Thesis 3 wurde die Debatte wegen Zeitmangels (die allgemeine Sitzung hatte schon begonnen) abgebrochen.

Die letzte allgemeine Sitzung wurde nicht nur durch die Vorträge des Herrn Dr. Heerdegen aus Erlangen: Ueber historische Entwickelung lateinischer Wortbedeutungen, und des Herrn Dr. Diels aus Berlin: Ueber Leucipp und Demokrit ausgefüllt, sondern es kamen auch die Berichte aus den einzelnen Sectionen zur Verlesung. Die größte Mitgliederzahl hatte die pädagogische Section, bei welcher sich 157 Mitglieder einzeichneten, aufzuweisen, die geringste die archäologische mit 21 Mitgliedern. Nachdem der Vorsitzende der orientalischen Section, Prof. Müller, sein Referat beendet hatte, erbat sich Prof. Weber aus Berlin das Wort, um eines Mannes zu gedenken, der in

der Stettiner Philologen-Versammlung sicher nicht gefehlt haben würde, wenn ihn nicht schon der Rasen deckte seit drei Jahren, nämlich Professor Hermann Graßmanns. Redner gedachte seines verdienstvollen Wörterbuches zum Rig-Veda und einzelner kühner, aber geistreicher Uebertragungen in das Deutsche. Auf Webers Bitte erhob sich die Versammlung, um Graßmanns Manen zu ehren, von den Sitzen. Galt diese Ovation dem Orientalisten Graßmann, so gedachte der Vorsitzende der mathematisch-naturwissenschaftlichen Section, Prof. Junghaus, auch der Verdienste des Mathematikers Graßmann. — Zum Schluß der allgemeinen Sitzung richtete Herr Director Weicker warme Worte des Abschiedes an die Versammlung. Nachdem von Herrn Geheimrath Schrader-Königsberg dem Präsidium für sein aufopferndes Wirken und für seine über alles Lob erhabene Leitung gedankt worden war, erklärte Dr. Weicker: Die 35. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner ist geschlossen. Es lebe die 36.! — Mit dem Wunsche „Auf Wiedersehen in Carlsruhe" gingen die Mitglieder, von denen viele schon heute unsere Stadt verlassen, auseinander.

Es wäre Unrecht, nicht wenigstens nachträglich noch der Tanzkarte für den 27. und der Tischkarte für den 28. Sept. zu gedenken. Zu Ehren des Tanzabends war ein philologisches Werk herausgegeben worden, nicht ein dickleibiges Opus von der gewöhnlichen Art, wo den Anmerkungen zur Erläuterung einige Seiten Text beigelegt werden, sondern ein ganz dünnes, allerliebstes Büchlein, ein kleines Meisterwerk, dessen Verfasser dafür den Doctortitel verdient, wenn er ihn eben nicht schon besitzt — die Tanzkarte. Die einzelnen Tänze sind darin mit passenden Sprüchen aus Shakespeares Werken und kleinen hübschen Illustrationen in der Manier des „Buches vom gesunden und kranken Herrn Meier" verziert. So trägt es das Motto aus dem Sommernachtstraum: „Was haben wir für Spiel' und Tänze?" — Und die Antwort beginnt mit den Worten aus „Liebes Leid und Lust": „Mögt ihr ein Auf- und Niedergehen uns schenken für unsern Tanz." (Polonaise, Walzer.) Die Polka-Mazurka wird also charakterisirt: „Sie haben einen Tanz, es ist ein Gemengsel von Lustsprüngen" (Wintermärchen) und der Rheinländer: „Ich will eins tanzen, dann sollen sie den Bauerntanz drehn!" (Liebes Leid und Lust). Die Pause leitet die Aufforderung ein: „Stärke Dich ein wenig, ermuntre Dich ein wenig!" (Wie es euch gefällt) — und den Kotillon die inbrünstige Bitte: „Der Himmel verhelfe mir zu einem guten Tänzer!" (Viel Lärmen um Nichts). Die zu früh fortgehen wollen, mahnt das Schlußwort: Bleibt zurück! (Heinrich VIII.). Und wie ich gehört habe, hat diese Mahnung ihren Zweck auch nicht verfehlt; erst gegen Morgen war der Ball zu Ende.

Auch die Tischkarte ist ganz aus Shakespeare illustrirt. Als ob es die deutsche Shakespeare-Gesellschaft wäre, welche demnächst hier zusammentritt, sind die lustigen Citate, welche noch lustiger illustrirt sind, alle aus den Bühnenwerken des großen Briten gewählt. Wer könnte uns aber auch eine bessere Fundgrube nennen für Sprüchlein, die beim festlichen Mahle ebenso das Herz erfreuen, wie Speise und Trank den Körper erquicken, als es Shakespeares Werke sind. Von dem Schüler und Lehrer gleich erfreuenden „Kein Schultag heut!" aus „Den lustigen Weibern von Windsor" bis zum „Du hast ein

Fläschchen Sekt nöthig" aus „Was ihr wollt" und endlich zu dem „Nun wohl bekomm es euch" aus „Der Widerspenstigen Zähmung" durchläuft der Festgenosse alle Stadien des Mahles an der Hand der Shakespeareschen Citate und Bockschen Illustration, schon bevor er sich überhaupt zu Tische gesetzt hat. Das „Kein Schultag heut!" ist dem eigentlichen Titel vorgedruckt; am Fuße trägt das Titelblatt die weise Sentenz aus „Was ihr wollt": „Du bist ein Gelehrter: laß uns also essen und trinken." Die Sitzordnung wird eingeleitet durch: „Sitzt nieder! eßt! Willkommen unserm Tisch!" Die Weinkarte wird mit folgendem Citat zur Durchsicht empfohlen: „Studirt, was ihr am meisten liebt." Dem Conspectus ciborum, vulgo Menu ist aber boshafter Weise vorgedruckt: „Es giebt mehr Ding' im Himmel und auf Erden, als eure Schulweisheit sich träumt!" Und in der That! Die Lectüre oder Entzifferung des Küchenzettels ist keine leichte. Jus Julianum cum bubula medulla läßt sich noch leicht als Soupe Julienne mit Rindermark feststellen. Daß sich aber unter Mugil cum boletis, wörtlich Meeräsche (ein Fisch des Mittelmeeres) mit Pilzen, in Folge einer licentia philologica, wahrscheinlich unser biederer Zander mit Champignons verbirgt, dies zu enträthseln, erfordert schon mehr Combinationsgabe. Bos cruentus more Britannico ist eine ciceronianische Uebersetzung von Roastbeef à l'anglaise. Siliquae vel asparagi cum lumbulis sind leicht als Cotelettes mit Schoten oder Spargel zu eruiren. Assum ferinum ist Wildbraten schlechtweg und obsonium dulce et acre das dazugehörige süße und saure Compot. Frigidum Semilassi wird aber nur derjenige als Fürst Pückler-Eis erkennen, der sich erinnert, daß der berühmte Gastronom und Gourmand von Muskau unter dem Pseudonym „Semilasso" geistreiche Episteln geschrieben hat. Nur butyrum caseusque und mocca sind nicht blos deshalb auch für den Laien zu ermitteln, weil sie an den Schluß des ganzen conspectus gestellt sind. — Die ganze Tischkarte mit ihren hübschen Figuren und in ihrer saubern Ausführung wird den Gästen gewiß ein willkommenes Andenken an die 35. Versammlung der Philologen und an die alte Stadt Stettin sein.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Director Dr. Krumme in Braunschweig.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Nr. 10.

Ausgegeben am 10. December 1880.

Stettin 1880.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Inhalt.

I. Abhandlungen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

I. Abhandlungen.

Zur Lateinfrage der Realschulen.

Die folgenden Bemerkungen sind zum Theil veranlaßt durch einen Aufsatz Henke's (Realschuldirectors in Mühlheim a. R.) in Nr. 4 des diesjährigen Pädag. Archivs. Wie ich Henke's Grundanschauung theile, daß das Latein, sowie es jetzt auf den Realschulen ist, unmöglich noch länger bestehen bleiben könne, — unter den eigentlichen Fachgenossen ist darüber wohl kaum noch eine Meinungsverschiedenheit —, so stimme ich auch in der Hauptsache den von ihm gemachten Vorschlägen zur Abhülfe des drückenden Nothstandes bei. In einzelnen nicht unwesentlichen Punkten muß ich freilich seinen Ansichten widersprechen. Ob die auf der Berliner Frühjahrsconferenz der Realschul-Delegirten in Aussicht gestellte Entscheidung des Preußischen Unterrichtsministeriums die Sache schon in kurzer Frist definitiv regeln werde, weiß ich natürlich nicht; sicherlich würden auch Journalartikel auf jene Entscheidung kaum irgendwie einzuwirken vermögen. Aber wichtig ist es doch, daß nicht bloß unter den näheren Fachgenossen eine feststehende Meinung über die Lateinfrage der Realschulen sich gebildet habe, sondern diese Meinung muß auch in weitere Kreise dringen und dann mit überzeugender Kraft sich geltend machen. Zur Bildung einer solchen Ueberzeugung möchte auch ich etwas beitragen; ich habe geglaubt, daß, wer aus längerer Erfahrung über die Sache ein Urtheil abzugeben vermöge, auch die Pflicht habe dies zu thun.

Nur wer aus eigner Anschauung die Nothlage des Lateinunterrichts auf den vormaligen Preußischen Höh. Bürgerschulen kennt, der wird verstehen, daß die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 von den Lateinlehrern an den Realschulen als eine wahrhaft rettende That begrüßt wurde. Wenigstens war doch nun für den Elementarunterricht in ziemlich ausreichender Weise gesorgt; da man inzwischen für die Höh. Bürgerschulen den aus den Gymnasiallehrbüchern überkommenen Stoff hatte sichten müssen und die Methodik den gegebenen beschränkten Verhältnissen angepaßt hatte, so fühlte man sich jetzt in den unteren Klassen sogar ganz behaglich ausgestattet. Die

vier wöchentlichen Lehrstunden in Secunda, und gar erst die drei in Prima wurden zwar nicht ohne bedenkliches Kopfschütteln von den zunächst Betheiligten hingenommen; immerhin aber war durch die neue Unterrichtsordnung dem Latein der Realschulen eine ganz tüchtige Abschlagszahlung gewährt worden.

Und in der That: wo besonders günstige Umstände walteten — vor allem eine mäßige Anzahl der Schüler in den unteren und mittleren, sowie langjähriges Zusammenwirken derselben erfahrenen Lehrer in den mittleren und oberen Klassen, überwiegend befähigte Schüler — da ist trotz jener ungenügenden Ausrüstung in Secunda und Prima dem Abiturienten der Realschule durch das Latein ein werthvoller geistiger Besitz mit ins Leben gegeben worden. Während des Bestehens jener Unterrichtsordnung haben sechs Abiturienten der Stettiner Friedrich-Wilhelms-Schule das Gymnasialexamen nach Verlauf eines Jahres seit ihrem Abgange von uns bestanden. Drei derselben habe ich während dieses einen Jahres in wöchentlich einer, höchstens in zwei Stunden im Lateinischen unterrichtet, resp. ihre weiteren Studien darin geleitet; der letzte von ihnen ist erst vor einem Jahre zur Universität gegangen, zu einer Zeit, wo jene günstigen Umstände bei uns nicht mehr vorhanden waren. Aber auch dieser hat, wie ich aus zuverlässiger Quelle versichern kann, im Lateinischen (und zwar auch für den Aufsatz) im Wesentlichen dasselbe geleistet, was die mit ihm zugleich examinirten Gymnasialschüler. — Immerhin mag in allen diesen Fällen von den Prüfungs-Commissionen eine sehr humane Anwendung der gesetzlichen Bestimmungen den Realschülern gegenüber stattgefunden haben, und eine Compensation der andern Fächern mit ihren Leistungen in den alten Sprachen zugelassen sein. Es ist ja auch zuzugeben, daß jene Sechs sittlich und wissenschaftlich besonders tüchtige Schüler waren. Aber die Thatsache bleibt doch bestehen, daß unter dem Regime der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 innerhalb eines Jahres und bei nur mäßiger Arbeit (da ja auch das Griechische während dieses Zeitraums zu lernen war), von Seiten der Realschulabiturienten Leistungen im Lateinischen ermöglicht worden sind, welche denen der Durchschnitts-Gymnasiasten nicht zu weit nachgestanden haben. Daß unter jenen sechs Abiturienten einer das Gymnasial-Examen bereits nach einem halben Jahre bestanden hat, will ich nicht urgiren; derselbe war eben sehr begabt, so daß er schon ein Jahr lang während seiner Realschulzeit auch das Griechische hatte

treiben können; und in unserer Prima saßen damals nur acht Schüler.

Unter den oben erwähnten günstigen Umständen ist es ferner an unserer Schule immer erreicht worden, bei der schriftlichen Prüfung vor der Versetzung nach Prima erträgliche grammatische Correktheit der Arbeiten — nicht etwa blos in der elementaren Syntax — zu constatiren. Beim Abiturientenexamen konnte ohne Bedenken eine früher nicht gelesene, allerdings nicht grade schwierige, Stelle des Livius den Schülern vorgelegt werden. In der Prima machte es keine Schwierigkeit die Germania des Tacitus, den Vergil zu tractiren; die Schüler hatten von Cicero Manches kennen gelernt, was in der Ober-Secunda der Gymnasien gelesen zu werden pflegt; auch den Sallust hatte der Abiturient in der Regel während des einen Semesters gelesen. — Verschweigen will ich freilich nicht, daß die grammatische Sicherheit, welche der Ober-Secundaner in seinem Versetzungs-Scriptum nachgewiesen hatte, bei dem Abiturienten schwerlich noch vorhanden war, obwohl grammatische Gründlichkeit selbstverständlich bei der Lectüre in Prima niemals außer Acht gelassen wurde. Ist es ja doch auch eine bekannte Thatsache, daß der vom Gymnasium kommende medicinische Doctorandus bei der Abfassung seiner Vita oder seiner Dissertation in der Regel nicht mehr in der Lage ist, die Hülfe eines philologischen Freundes entbehren zu können. Aber jene günstigen Umstände, welche namentlich zu Ende der Schulzeit ein den Lehrer und den Schüler befriedigendes Resultat zuwege bringen, sind nur die Ausnahme; sie sind weder an allen Realschulen, noch an derselben Schule dauernd vorhanden. Wo die unteren Klassen überfüllt sind, die Versetzungen häufig in dem guten Glauben geschehen und geschehen müssen, daß der halbreife Schüler später die Lücken in seinem Wissen ausfüllen werde; wenn ebenso bei der Aufnahme fremder Schüler in den mittleren Klassen häufig dieselbe Hoffnung maßgebend ist, da bildet sich für das Latein in den oberen Klassen schließlich bisweilen ein Zustand heraus, welcher den Unterricht für den Lehrer zu einer Sisyphusarbeit, für die Mehrzahl der Schüler zu einer dauernden Qual macht. Nur der volle sittliche Ernst des Lehrers und seine erst durch lange Erfahrung zu gewinnende pädagogische und didaktische Tüchtigkeit können dann nothdürftig ausflicken, was überall an bedenklichen Rissen hervortritt; oft muß er bei Versetzungsprüfungen und nicht minder, wenn es sich darum handelt, ein Zeugniß für den einjährigen Militärdienst

auszustellen, einen harten Kampf mit seinem Gewissen bestehen. Unter solchen Umständen sind die vier, resp. drei Stunden in den oberen Klassen absolut unzureichend. Ich habe deshalb beispielsweise in den letzten Jahren mich wohl oder übel dazu entschließen müssen, statt des Vergil in der Prima den Ovid zu lesen, obwohl ich aus Erfahrung weiß, daß die Metamorphosen dem Primaner kaum noch ein rechtes Interesse abzugewinnen vermögen; ich habe deshalb auch nicht mehr gewagt die Germania mit den Schülern zu lesen, weil mir die Pflege des Sprachlichen höher stehen mußte, als das sachlich Interessante; ich habe in den Secunden mir kaum die Zeit nehmen dürfen zu schriftlichen Extemporalien, sondern habe suchen müssen überwiegend durch mündliche Uebersetzungen aus dem Deutschen grammatische Sicherheit der Schüler zu gewinnen und zu befestigen. Strebsame Schüler haben freilich durch freiwillig übernommene Arbeiten die mancherlei mit in die Klasse gebrachten Schwächen zu beseitigen gesucht. Aber wenn ich ihnen den Rath geben mußte so etwas auf sich zu nehmen, so habe ich es meist mit dem betrübenden Bewußtsein gethan, daß es eine Härte sei, die schon so unter ihrer Last Seufzenden noch mehr zu beladen.

Vor Allem ist mir in den oberen Klassen bei den Schülern nicht selten Unsicherheit in der Formenlehre und eine zum Theil erschreckende Unklarheit in der Auffassung grammatischer Grundanschauungen entgegengetreten. Ich spreche nicht etwa von der Gedankenlosigkeit, welche in letzterer Beziehung auch in den oberen Klassen Verkehrtes zu Stande bringt, sondern von einer wirklichen Schwäche mancher Schüler, welche doch Jahre lang in vier Sprachen Grammatik getrieben hatten. Dieselbe Erfahrung wird wohl auch anderswo auf den Realschulen gemacht sein, und in gleicher Weise bei dem Unterricht in den neueren Sprachen, wie von den Lateinlehrern. Diese Unklarheit in grammatischen Grundanschauungen habe ich allerdings vorzugsweise bei solchen Schülern bemerkt, welche erst später, nachdem sie einige Jahre Französisch und Englisch getrieben, nun auch das Lateinische hatten erlernen müssen, weil es eben bei uns von ihnen verlangt wurde; aber auch bei solchen, welche von Anfang an auf unserer Schule ihren Unterricht genossen hatten. Die durch das Lateinische geschulten Gymnasialschüler dagegen, welche in den mitleren Klassen zu uns gekommen waren, zeigten durchschnittlich größere grammatische Klarheit als jene. Das schließt natürlich nicht aus, daß die

Ersteren in den neueren Sprachen viel größere Kenntnisse haben konnten, als die Letzteren. Für den deutschen Aufsatz kommen ja noch manche andere Momente in Betracht als die vorangegangene, bessere oder mangelhaftere grammatische Schulung; aber ich möchte darauf hinweisen, daß ich bei jenen zunächst in den neueren Sprachen unterrichteten Schülern häufig auch im deutschen Ausdruck weniger Gewandtheit gefunden habe, als nach ihrem Schulalter zu erwarten war. Doch kann ich diese Beobachtung weder als eine unbedingt sichere hinstellen, noch will ich einen Schluß daraus ziehen, der doch nur gewagt sein würde.

Die Klarheit in grammatischen Grundanschauungen aber muß doch vor Allem durch den fremdsprachlichen Unterricht gewonnen werden. Die Logik, welche instinctiv schon in dem Gebrauche der Muttersprache geübt wird, und welche durch den grammatischen Unterricht, zunächst in der Muttersprache, dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden soll, wird zu einem bewußten Besitzthum in der Regel erst dadurch, daß in der Uebung einer fremden Sprache die grammatischen Kategorieen zu stets wiederholter Anwendung kommen. Auch in das der Muttersprache Eigenthümliche gewinnt man eine bestimmtere Einsicht erst durch einen Vergleich mit der fremden Sprache. Wird nun von den fremden Sprachen zuerst das Lateinische gelehrt, so hat dies eben jenen Dienst zu leisten, den sicheren Besitz grammatischer Erkenntniß, zunächst in den einfachsten Denkoperationen, dem Schüler zu vermitteln. Und hierfür hat grade das Lateinische einen besonderen Vorzug vor den neueren Sprachen. Die verhältnißmäßig noch reich in und an dem Worte ausgeprägte Lautformation desselben in Declination und Conjugation ist allerdings zunächst eine Schwierigkeit; aber diese Verschiedenheit von der Muttersprache veranlaßt und erzwingt zugleich die mannigfachsten Uebungen im Denken, zu welchen die neueren mit dem Deutschen mehr übereinstimmenden Sprachen keine Veranlassung geben. Im Anfangsunterricht dienen diese letzteren überwiegend dem Gedächtniß; erst im weiteren Verlaufe bieten sie, namentlich das Französische, zugleich ein außerordentlich reiches Feld für syntaktische und synonymische Unterscheidungen. Auf den oberen Schulstufen ist das Französische auch für die Verstandesbildung der Schüler dem Lateinischen vollkommen ebenbürtig.

Wird nun das Lateinische in den unteren Klassen ausreichend

unterrichtet, so muß der Tertianer im Stande sein, die Beziehungen der einzelnen Begriffe zu einander, welche für den sprachlichen Ausdruck einfacher und mehrfach gegliederter Gedanken verwandt werden, richtig zu erkennen; oder mit anderen Worten: er wird die grammatischen Grundanschauungen gewonnen haben, welche ihn zu scharfer Unterscheidung der einzelnen Theile des (einfachen und zusammengesetzten) Satzes befähigen und zu klarer Auffassung des logischen Verhältnisses, in welchem dieselben zu einander stehen. Er wird ferner die ihm mehrere Jahre hindurch bei dem Unterricht in der fremden Sprache aufgenöthigte Reflexion nun ohne einen besonderen äußeren Impuls auch auf die Muttersprache übertragen und nicht mehr den bloßen Lautausdruck des Wortes ins Auge fassen, sondern noch wichtiger wird ihm die Erwägung sein, welche Geltung dasselbe als Satztheil habe. Und das wird ihm besonders zu statten kommen, wenn er bei Uebersetzungen in eine fremde Sprache sich zu entscheiden hat. Der Tertianer aber, welcher in dem deutschen Satze beispielsweise gleichlautende Casus, Adjectiva und Adverbia, ähnlich lautende active und passive Verbalformen noch mißversteht, der hat eben nicht die Frucht eingeheimst, welche der Lateinunterricht ihm hätte darbieten sollen.

Auf den Realschulen nun wird dieser Anfangsdienst des Lateinischen für die Entwickelung der grammatischen Klarheit wesentlich dadurch gehemmt, daß schon in der Quinta als eine zweite fremde Sprache das Französische hinzutritt. Die dem Lateinischen auf dieser Stufe noch vollauf gebührende Kraft des Schülers wird so, auf zwei Gegenstände, zum Schaden für beide, vertheilt, und das der neuen Sprache Eigenthümliche in der Grammatik, welches dem reiferen Schüler als eine leichte Modifikation des schon Bekannten ohne Mühe verständlich wird, muß verwirrend auf die jungen Köpfe einwirken. Ich bin auch davon überzeugt, daß, wenn man mit dem Französischen erst in der Quarta begönne und in zwei Klassen nur je eine wöchentliche Lehrstunde mehr dafür ansetzte als bisher, dasselbe Endresultat würde gewonnen werden, welches wir heute erreichen. Dann würde der gemeinsame Unterbau der Gymnasien und Realschulen in den beiden unteren Klassen sich ganz von selber machen. Die zwei oder drei wöchentlichen Stunden, welche in der Gymnasial-Quinta für das Französische angesetzt zu werden pflegen, nützen zwar wenig für das Lehrobject; für die grammatische Entwickelung aber in dem von mir angegebenen Sinne können sie auch nicht gradezu schädlich wirken.

Bei normalen Verhältnissen kann, wie ich aus Erfahrung weiß, auch bei der heutigen Stundenzahl in den drei unteren Klassen durch den lateinischen Unterricht Sicherheit der Schüler in den grammatischen Grundanschauungen, und zugleich Festigkeit in der Formenlehre des Lateinischen selber erreicht werden. Die normalen Verhältnisse sind aber leider nicht die Regel, und dann fehlt in den oberen Klassen durchaus die Zeit, die schweren Schäden gründlich zu heilen. Schon aus diesem Grunde müßte die Zahl der Lehrstunden von Tertia bis Prima erhöht werden. Die grammatische Durchbildung in einer fremden Sprache aber ist doch nur zunächst die Hauptsache; sie soll vor Allem als Mittel dienen, um die in der Schule gelesenen Schriftsteller gründlich zu verstehen. Und grade für die Lectüre hat auch wieder das Lateinische einen gewissen Vorzug vor den neueren Sprachen. So schnell man in der letzteren zum Verständniß eines sachlich interessanten Lesestoffes gelangt, so muß dabei doch eine sehr scharfe Controle des Schülers stattfinden, wenn man sich davon überzeugen will, daß bei dem ganz richtig übersetzten Worte und Satze auch ein wirklicher Gedankenerwerb vorhanden sei. Der Lehrer des Deutschen macht ja oft genug dieselbe Erfahrung, daß der scheinbar richtig reproducirte Gedanke des Schriftstellers ganz ungenügend verstanden sei; er muß dem Schüler erst ausdrücklich dazu nöthigen, in dem blassen Gesammtbilde die einzelnen Figuren scharf ins Auge zu fassen; er kann ihm erst so nicht selten die Freude bereiten, daß er hinter dem oberflächlich Betrachteten ganz ungeahnte werthvolle Gedanken erkennt. Aehnlich ist es in den neueren Sprachen, eben wegen ihrer geringeren Verschiedenheit von dem Deutschen. Hier kann mit verhältnißmäßig geringer Mühe ein äußerliches, den Schüler aber meist befriedigendes Verständniß gewonnen werden. Und zwar gilt das insbesondere grade auch noch für die oberen Klassen. Das Lateinische dagegen zwingt — ganz abgesehen von der Verschiedenheit alter und moderner Anschauungen und Begriffe in dem Lesestoffe — schon durch seinen sprachlichen, mit dem des Deutschen wenig übereinstimmenden Aufbau den Schüler dazu viel mehr als im Französischen und Englischen, mit dem Verständniß des Gelesenen zu ringen. In den ersten Jahren kann er selbstverständlich ohne die helfende Hand des Lehrers kaum einen Schritt vorwärts thun. Aber auch später, wo ihm selbstständige Arbeit in der Lectüre aufgetragen wird, bleibt es immerhin ein schweres Werk, welches er zu vollbringen hat. Dabei jedoch gewinnt er nach

und nach ein unschätzbares Gut. Mögen bei seiner Vorbereitung auf die Lectüre auch manche vergebliche Schritte gethan, manche Versuche sich den Inhalt zu erschließen nicht gelungen sein, so hat er doch bei jedem derselben gedacht und irgend eine Seite des Einzelbegriffes und des ganzen Gedankens bei sich erwogen. Er lernt so an der lateinischen Lectüre gründlich arbeiten und diese Arbeit giebt ihm das erfreuende Bewußtsein, mit eignen Mitteln eine Schwierigkeit glücklich überwunden zu haben. Wie steht es nun aber mit der lateinischen Lectüre in den Realschulen? Man sollte billiger Weise erwarten, daß der mühevollen Arbeit auch der entsprechende Lohn zufallen werde, daß der in einer der oberen Klassen gelesene Schriftsteller am Schlusse des Klassencursus von den Schülern ohne besondere Mühe und ohne Beihülfe des Lehrers werde verstanden werden. Auf den Gymnasien ist das wohl so; in der Realschule dagegen wird dies Resultat nach meiner Erfahrung nur von wenigen, besonders fleißigen und begabten Schülern erreicht, die große Mehrzahl aber übt heute auch bei der lateinischen Lectüre nur einen freudlosen Sklavendienst. Es wird ja wohl auch in den Gymnasien nicht an solchen Schülern fehlen, welche die klägliche Uebersetzungs-Literatur nach Möglichkeit ausnutzen; sie dokumentiren damit eben nur ihre Trägheit. In den Realschulen aber greift auch mancher sonst fleißige Schüler in seiner Noth zu diesem so ganz verkehrten Mittel. Ich pflege regelmäßig die neu in die Klasse kommenden Schüler, welche in den Livius sich hineinlesen sollen, in freundlicher Weise vor jener Thorheit zu *warnen*; dies hindert aber nicht, daß ich erst ein und das andere Mal *in jedem* Semester den leicht erkennbaren Versuch des Betruges an den Pranger stellen muß, um dann für die übrige Zeit davor geschützt zu sein. Und einem solchen Fälscher gegenüber empfindet man bei alledem mehr Mitleid als tiefer gehende Entrüstung.

Auch wenn der Schüler eine gute Elementarbildung — Sicherheit in der Formenlehre, Klarheit in den grammatischen Grundanschauungen, ein gewisses Quantum fest eingeprägter Vokabeln — in die Tertia mitbringt und namentlich im Besitze der Formenlehre sich auch später ohne Schwierigkeit erhält, kann der Umfang des in den oberen Klassen Gelesenen nur geringfügig sein; ist aber jene Vorbildung mangelhaft, so muß das Lateinische in Secunda und Prima für den Schüler eine dauernde Plage werden, während es doch ein Mittel lohnender und befriedigender Arbeit für ihn sein sollte. Will man

daher, oder kann man es zu einem solchen Mittel nicht machen, so befreie man die Realschulen von einem Lehrobject, welches eine so große Menge Kraft der Schüler verbraucht und schließlich so wenig werthvolle Früchte zeitigt. Hält man dagegen das Latein für nothwendig, dann muß eben die Stundenzahl für dasselbe in den oberen Klassen durchaus vermehrt werden.

Ich meinerseits trete natürlich für die zweite Alternative ein, und meine mit anderen Fachgenossen, daß je sechs Stunden wöchentlich von Tertia bis Prima erforderlich seien, wenn das Latein für alle Schüler ein wirklich fruchtbringendes Arbeitsfeld werden und der Mehrzahl derselben einen wesentlichen Zuwachs an geistiger Bildung gewähren soll. Erst dann kann durch den Inhalt des Gelesenen dem Schüler ein deutliches und farbenreiches Bild des altrömischen Lebens gezeichnet und durch den Gegensatz zu dem modernen zugleich sein Verständniß der Gegenwart gefördert werden. Die sechs Stunden würden ausreichen, um in der historischen Lectüre nicht hinter dem Gymnasium zurückzustehen. Auch den Horaz würde ich, abweichend von Henke, in größerem Umfange lesen, unterlasse es aber, die Gründe dafür hier zu entwickeln. Dagegen wird manches, was überwiegend der stilistischen Ausbildung der Gymnasialschüler dienen soll, auf den Realschulen wegbleiben. Den Hauptnachdruck aber lege ich darauf, daß durch jene sechs Stunden eine gründliche Arbeit der Schüler sowohl in der Lectüre als bei den lat. Scriptis ermöglicht und erreicht werden wird.

In grammatischer Beziehung sollen die Realschüler auch bei sechs lateinischen Stunden, wie ich meine, mit philologischen Spitzfindigkeiten verschont bleiben. Es wird aber immerhin möglich sein, auch noch in der Prima Klassenextemporalien schreiben zu lassen, um so dem Schüler das grammatische Können als einen sicheren Besitz zu erhalten. Wichtiger aber noch als das eigentlich grammatische Wissen ist mir die logische Uebung, welche zu scharfer Auffassung eines Gedankencomplexes erforderlich ist, und die logische Kraft, welche dadurch gewonnen wird. Hierfür ist das grammatische Wissen nur eine Vorbedingung. Henke schlägt den Gewinn, welchen die gründliche Erkenntniß eines grammatischen Systems dem Schüler gewähre, wohl weit höher an, als ich das zu thun vermag. Er rügt es als einen Fehler der bisherigen lateinischen Grammatiken, daß der Anordnung der Syntaxis nicht die Eintheilung nach Satzarten und Satztheilen, sondern nach Rede-

theilen zu Grunde gelegt sei. Er kennt nur eine Grammatik, welche diesen Fehler vermieden habe, die Grammatik von Schröer (Stendal, 1876), und empfiehlt dieselbe auf das Wärmste. Sie sei für den Unterricht in den Oberklassen der Realschule geeigneter als jedes andere der vorhandenen Lehrbücher; es sei eine Grammatik, welche mit klarem Bewußtsein von dem Werthe und den Zielen des lateinischen Sprachunterrichtes auf den Realschulen geschrieben sei. — Nun, auch ich habe eine Grammatik für Realschulen abgefaßt, und gehöre also zu dem ceterum vulgus Henke's. Aber ich fühle nicht den Beruf in mir, den directen und indirecten Tadel, welcher aus dem volltönigen Lobe des Schröer'schen Buches so nebenbei für Andere mit abfällt, zurückzuweisen; ich will auch Schröer's Verdienst und namentlich seine Gründlichkeit durchaus nicht in den Schatten stellen. Für mich erledigt sich jenes mindestens doch etwas auffallende Urtheil Henke's einfach durch die Bemerkung, daß bei der Beurtheilung, ob ein grammatisches Lehrbuch für die Schule zweckmäßig sei, oder nicht, von Henke eben ein anderer Standpunkt eingenommen werde, als von mir und von vielen Anderen. Auch wer die Schröer'sche Grammatik sonst nicht kennt, wird aus dem von Henke gegebenen Inhaltsverzeichniß derselben den Schluß ziehen können, daß dort eine Art der Betrachtung maßgebend gewesen ist, welche auch die in der deutschen Grammatik einst geraume Zeit hindurch dominirenden Sprachdenklehren zuwege gebracht hat; ein immerhin scharfsinniges aber zuletzt doch nur subjectives Reflectiren über die Spracherscheinungen. Ich dagegen will in einer Schulgrammatik in der Hauptsache nichts weiter durchgeführt wissen, als eine möglichst objective Betrachtung und dadurch gewonnene Erkenntniß der Mittel, durch welche eine bestimmte Sprache die logischen Kategorieen zu wirklichem Ausdruck gebracht hat. Je einfacher nun der Ausbau lediglich des lateinischen Satzes sich vor dem geistigen Auge der Schüler vollzieht, desto geeigneter erscheint mir ein Lehrbuch der lateinischen Grammatik für die Schule. Das ist eben Ansichtssache, und Manchen wird ja wohl auch der Henke'sche Formalismus sympathisch sein; mir ist er es nicht.

Wie die einzelnen grammatischen Materien methodisch zu behandeln seien, das ist eine disputable Sache. Im Großen und Ganzen ist man ja wohl darüber einverstanden, welcher Gang in der Syntaxis, dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechend, zu nehmen sei. Doch mag es nicht überflüssig sein daran zu erinnern, daß manches her-

kömmlich zu früh, bevor die Schüler das rechte Verständniß der Sache zu gewinnen vermögen, behandelt wird. Man wird beispielsweise den Acc. c. Inf. des Lateinischen der Lectüre halber schon in Quinta erörtern müssen und dem mechanischen Verständniß der Schüler auch durch die Uebersetzung entsprechender deutscher Sätze zu Hülfe kommen. Damit aber sollte die Sache vorläufig auch abgethan sein. Zu einem Felde für wirklich selbstständige Uebungen in häuslichen Arbeiten und Klassenextemporalien ist jene Construction erst zu machen, wenn aus der Analogie des deutschen Acc. c. Inf. das Begriffliche der Sache zum vollen Verständniß gebracht, und dann mit Zuhülfenahme der betr. lateinischen Conjunctionen das ganze Gebiet der deutschen Daß-sätze für die Uebersetzung in das Lateinische verwerthet werden kann. Eine solche Beherrschung dieser Materie gewinnt der Schüler nach meiner Erfahrung erst in Unter-Secunda, hier aber auch mit relativ großer Leichtigkeit. Aehnlich steht es mit dem sogenannten absoluten Ablativ des Lateinischen. Daß man inzwischen die Anwendung beider Constructionen nicht entbehren wolle und sie gelegentlich mit den erforderlichen Fingerzeigen in Exercitien und Extemporalien benutze, ist damit nicht ausgeschlossen. — Ganz kurz will ich hier noch erwähnen, daß man auch schon bei dem ersten Unterrichte der systematischen Vollständigkeit zuliebe den Schülern manche unverdauliche Speise aufzutischen pflegt. Was der Sextaner z. B. mit einem „werden gekauft werden" anfangen solle, weiß ich in der That nicht; warum ihn also mit einem emtum iri und mit so manchem anderen ihm unverständlichen Beiwerk der Conjugation quälen? Auf der andern Seite aber muß das rein Gedächtnißmäßige mit aller Strenge schon von unten auf gepflegt werden. Ob der Sextaner ĕst oder ēst spreche, ist für ihn gleich schwer; ist ihm aber nicht gleich anfangs das Richtige eingeprägt, so müht man sich mit dem Primaner vergebens ab, das ihm zur zweiten Natur gewordene Unrichtige wieder zu beseitigen.

Auch die schriftlichen Arbeiten im Lateinischen werden nach meiner Meinung wohl häufig zu früh und in zu ausgedehntem Maße von den Schülern verlangt. Auf dem Gymnasium mag man ja schon in den untersten Klassen daran denken, daß der Abiturient einst einen lateinischen Aufsatz schreiben solle. Die vom Gymnasium vorgebildeten Lateinlehrer übertragen nun die dort gewonnene Anschauung ganz naturgemäß auch auf die Realschule, während man hier vielmehr durch mündliche Uebungen suchen sollte, grammatisches Wissen und Können

der Schüler zu fördern. Ich würde, wie die Dinge jetzt stehen, in der Quinta noch auf häusliche schriftliche Arbeiten im Lateinischen verzichten: so lange hier auch noch das Französische getrieben wird, welches ohne schriftliche häusliche Uebungen schwerlich wird fertig werden können, sind die daneben geforderten Arbeiten im Deutschen und im Rechnen für den noch wenig schreibegewandten Quintaner über und über genug.

Einen sehr wichtigen Punkt, die grammatische Terminologie betreffend, bringt Henke zur Sprache. Ich möchte die Sache noch etwas verallgemeinern. Ehe der Schüler das begrifflich Richtige zu fassen vermag, darüber vergeht eine geraume Zeit; er soll aber gleich anfangs davor bewahrt bleiben, gradezu Unrichtiges zur Bezeichnung des noch Unverstandenen anzuwenden. Der Sextaner wird z. B. schwerlich den Begriff der Copula als Personenendung des Verbums, welche als Mittel zur Zusammenschließung der wesentlichen Bestandtheile des Satzes diene, aufzufassen vermögen; aber den Unfug, das ganze Wort est als Copula zu bezeichnen, braucht man deshalb noch nicht mit ihm zu treiben. Man kann ihm ebensowenig zumuthen, Begriff und das zum Ausdruck desselben dienende Wort gehörig auseinander zu halten; aber man braucht darum noch nicht bei Constructionsübungen die schillernden Ausdrücke Subject und Prädicat gelten zu lassen. Der Verkehrtheit früherer Schulgrammatiken „Der Acc. c. Inf. ist ein Satz, in welchem das Subject im Acc., das Verbum im Infinitiv steht", begegnet man heutzutage wohl noch schwerlich; aber man sollte auch im Unterrichte niemals eine ähnliche Ausdrucksweise von Seiten des Schülers dulden, welcher in der Einheit seines Gedankens nicht den verschiedenen sprachlichen Ausdruck des Deutschen und Lateinischen auseinander zu halten vermag. Ebenso ist es eine nicht zu duldende Ungenauigkeit, eine Participialconstruction einen „verkürzten Nebensatz" zu nennen, nachdem man einmal als nothwendiges Kennzeichen eines Satzes die Personenendung hingestellt hat. Die gegebenen Beispiele ließen sich leicht vermehren. Die Wichtigkeit nun der Forderung, in der grammatischen Terminologie sich vor schiefen oder auch nur nachlässigen Ausdrücken zu hüten und die Schüler vor der daraus nothwendig folgenden Verwirrung zu bewahren; die Nothwendigkeit, bei dem verschiedenen Sprachunterricht die gleiche Terminologie — soweit dies überhaupt möglich ist — zu gebrauchen: das liegt ja auf der Hand. Aber die Sache ist äußerst schwierig, zumal in einer

großen Schule, wo es gilt viele Lehrer für einen solchen minutiösen Dienst zu erwärmen, bei welchem vielleicht noch die eigne liebgewonnene Anschauung und Ausdrucksweise, wohl gar die für richtiger gehaltene Erkenntniß im Interesse des Ganzen zum Opfer gebracht werden soll. In einzelnen Punkten wird man das wohl erreichen, — ob mittelst eines lithographirten Schemas, wie es Henke an seiner Schule für die Uebungen im Construiren anwendet, oder auf andere Weise, ist ja gleichgültig —: aber im Ganzen muß man schon zufrieden sein, wenn von den betreffenden Lehrern nur der Grundsatz anerkannt wird, daß die gleiche Terminologie auf dem gesammten Sprachgebiete nach Möglichkeit zu erstreben sei, und wenn dieser Grundsatz wenigstens in den unteren Klassen gewissenhaft durchgeführt wird. Durchaus nicht zu rechtfertigen aber ist es, wenn der einzelne Lehrer, sofern er nicht selber den abschließenden Unterricht in einer Sprache hat, grammatische Materien lediglich nach seiner, wie er natürlich meint, richtigeren Erkenntniß mit seinen Schülern behandelt und Zeit und Mühe auf etwas verwendet, was der nach ihm kommende Lehrer der höheren Klasse nicht weiter verwerthet. Und das mag ja wohl nicht so ganz selten sein. Daß hier das Bessere, welches der Einzelne zu thun glaubt, der Feind des Guten sei, ist leicht ersichtlich. Die Schüler aber sollten billiger Weise nicht ein Object zum bloßen Experimentiren werden.

Ich kehre nach diesen mehr nebensächlichen Erörterungen zur Hauptsache zurück. Jene sechs Stunden, welche ich mit Anderen zu einem gedeihlichen Lateinunterricht auf der Realschule für nothwendig erachte, werden den baierischen Realschulen schon jetzt vergönnt, sie werden auch in Preußen auf einzelnen dieser Schulen geduldet. Was nun hier mit Genehmigung der Schulbehörden gestattet wird, das scheint mir, sollte von der preußischen Unterrichtsbehörde für alle Realschulen angeordnet werden. Sie würde dann diese Maßregel hoffentlich zugleich auch dazu benutzen, die so oft beklagte Ueberlastung der Realschulabiturienten nach Möglichkeit zu beseitigen. Dies müßte namentlich auf dem Gebiete der neueren Sprachen geschehen. Es ist wohl allgemein zugestanden, daß neben den übrigen verlangten Leistungen, die Forderung: der Abiturient solle im Französischen und Englischen die Fertigkeit erlangt haben, einen freien Aufsatz zu schreiben, eine zu hoch gespannte ist. Das verlangt in dem Klassenunterricht sowohl wie für die häusliche Arbeit eine ganz besondere und sehr viel

Zeit kostende Pflege. Gründliches grammatisches Wissen aber kann in der Regel weit zuverlässiger durch ein Dictat als durch einen Aufsatz dargelegt werden. Ferner wird die im Examen nachzuweisende Fertigkeit im mündlichen Gebrauche beider Sprachen ebenfalls nur sehr mühsam erworben. Verständiger Weise begnügt man sich in dieser Beziehung jetzt wohl meist mit der Reproduction eines bereits in der Klasse gehaltenen Vortrages und beschränkt sich im Uebrigen auf eine Conversation über grammatische Materien. Aber auch so ist die Sache sehr schwierig, und wenn das Alles nur für eine der modernen Sprachen gefordert würde, so müßte dadurch in den oberen Klassen eine große Menge Arbeitskraft verfügbar werden. Man sollte also nur für das Französische den Aufsatz und die freien Vorträge beibehalten. Auch die künftigen Lehrer des Englischen, welche ihre Vorbildung auf einer Realschule erhalten hätten, würden vor den von dem Gymnasium kommenden immerhin noch einen bedeutenden Vorsprung für ihre Universitätsstudien haben; für die übrigen Berufsklassen aber wäre eine Ermäßigung des bisher im Englischen Verlangten ganz unbedenklich. Die Lectüre könnte dasselbe bieten, was heute, die grammatische Durchbildung brauchte nicht geringer zu werden, und zugleich würde das Englische eine weit geringere Arbeitszeit der Schüler in Anspruch nehmen als bisher. Daß aber die Gesammtbildung der Realschüler durch den Wegfall des englischen Aufsatzes und durch eine Beschränkung der Vorträge wesentlich geschädigt werde, vermag ich nicht einzusehen. — Eine Entlastung, wenigstens für manche Abiturienten, wäre es auch, wenn der Vorschlag Henke's angenommen würde, den Unterricht in der Chemie, ganz in derselben Weise wie dies auf dem Gymnasium mit dem Hebräischen geschieht, fakultativ zu machen. Selbstverständlich müßten alle Schüler der oberen Klassen ein Bild von dem Wesen dieses in der neueren Zeit so überaus wichtig gewordenen Zweiges der Naturwissenschaften erhalten, und Henke will diese lediglich propädeutische Aufgabe zugleich dem Physikunterricht zuertheilt wissen. Das ist eine technische Frage, über die ich mir kein Urtheil erlaube. Jedenfalls aber verdient der Gedanke, daß man das eigentliche Arbeitsfeld in dieser Disciplin nur dem künftigen Chemiker zuweisen solle, eine ernstliche Erwägung, auch wenn man ihn nicht aus dem Gesichtspunkte betrachtet, daß so auf die leichteste Weise die für das Lateinische neu verlangten Stunden in Ober-Secunda und Prima gewonnen werden könnten. Wer das Studium der Chemie zu seinem

künftigen Berufe wählt, der bringt ja eine besondere Neigung und wohl auch Begabung an die Sache heran; er mag die größere Last tragen. Volenti non fit injuria.

Ich unterlasse es, die akademische Studie eines Lectionsplanes aufzustellen, wie bei den sechs Stunden für das Lateinische, und bei dem von mir erst in der Quarta gewünschten Anfang des Französischen der Unterricht sich gestalten würde. Es kam mir in erster Linie darauf an, die Nothwendigkeit nachzuweisen, daß dem jetzt im Lateinunterricht bestehenden unleidlichen Zustande baldmöglichst ein Ende zu machen sei. Aus dem Gesagten folgt: Der Abiturient der Realschule würde künftig einen deutschen Aufsatz, eine mathematische und eine physikalische Arbeit zu schreiben haben; im Französischen einen Aufsatz oder ein Exercitium, nach der Wahl des Prüfungs-Commissarius; im Englischen ein Exercitium. Fakultativ träte dann noch eine Arbeit in der Chemie hinzu. Das ist immerhin noch eine bedeutende Forderung. Ein lateinisches Skriptum beim Examen würde zwar keine Belastung sein, wenn es nichts weiter darlegen sollte, als den Abschluß der Klassenleistungen, zu welchem der Schüler ohne irgend welche häusliche Vorbereitung in den letzten beiden Jahren gelangt ist. Aber unter Umständen könnte diese Forderung allerdings eine Belastung werden, und dieser Möglichkeit halber wird man es wohl bei dem bisher üblichen Verfahren bewenden lassen müssen, den Nachweis der grammatischen Kenntnisse im Lateinischen bei der Versetzung nach Prima zu verlangen.

Es liegt nahe, mir mit der Bemerkung entgegenzutreten, daß ich wohl für die Entlastung der Realschüler spreche, daß aber in Wirklichkeit durch den von mir verlangten Lateinunterricht dem Schüler grade eine größere Arbeitslast als bisher aufgebürdet werde. Ich stelle das entschieden in Abrede. Auch künftig würde in den oberen Klassen nicht mehr häusliche Arbeit für das Lateinische erforderlich sein, als der gewissenhafte Schüler schon heute darauf verwendet. Allerdings setze ich dabei voraus, daß die Versetzung in den unteren Klassen nur stattfinden dürfe, wenn die Reife im Lateinischen außer jedem Zweifel steht. Die Entlastung des Gemüthes aber von dem dauernden Gefühl freudeloser Arbeit in einem Gegenstande, welcher schon durch seine Stundenzahl von Sexta an als einer der wichtigsten der Schule erscheint, wird in den oberen Klassen belebend wirken. Und das Bewußtsein, schließlich durch seine Arbeit auch im Lateinischen

etwas erreicht zu haben, was ihn wahrhaft befriedigen kann, sollte man billiger Weise doch dem Abiturienten für das Leben mitgeben.

Die Lateinfrage, und ihre, wie ich hoffe, baldige und befriedigende Erledigung ist ein Internum der Realschulen; sie hat keinen unmittelbaren Zusammenhang mit der schließlich doch noch wichtigeren und hoffentlich nicht wieder von der Tagesordnung verschwindenden Frage, ob die Realschulabiturienten für das Studium der Medicin gleichberechtigt werden sollen mit den Abiturienten des Gymnasiums. Die Vorzüge und Mängel beider Anstalten für die Vorbereitung des künftigen Arztes sind genügend erörtert, und der Unbefangene wird wohl kaum noch in Abrede stellen, daß dem Deficit der Realschulen im Griechischen und theilweise im Lateinischen ein nicht zu verachtendes Plus in den zu scharfer Beobachtung zwingenden Naturwissenschaften und in der ein tieferes Verständniß derselben erst ermöglichenden Mathematik gegenüberstehe. Auch das künftige Latein würde darin nichts Wesentliches ändern; nur daß das tüchtigere Wissen in einem Lehrobjekt und die darauf verwandte gründlichere Arbeit den Realschülern in der besseren Schulung des Geistes überhaupt zugute kommen müßte. Voraussichtlich würde auch die Formgewandtheit der Schüler im deutschen Ausdruck dadurch gefördert werden. Ein künftiges Votum der Aerzte über diese Frage dürfte dann vielleicht etwas günstiger für die Realschüler ausfallen, wenn diese gelegentlich durch ein Citat aus Cicero oder Horaz sich über die Klassicität ihrer Bildung auszuweisen wüßten, und somit ihnen als weniger banausisch erschienen. Doch darüber ist kaum ernstlich zu sprechen.

In einer anderen Beziehung aber, glaube ich, dürfte die Lateinfrage, wenn in dem gewünschten Sinne entschieden, nicht bloß ein Internum der Realschulen bleiben. Es liegt wenigstens nahe, ihrem künftigen Latein die Concession zu machen, daß der Abiturient mit einem Zeugnisse, welches seine guten Kenntnisse in dieser Sprache beurkundete, nur im Griechischen eine Nachprüfung zu bestehen hätte, um die Berechtigung zu akademischen Studien zu erlangen, zu welchen bisher allein das Gymnasialzeugniß qualificirt. Das wäre immerhin eine Erleichterung für viele junge Männer, bei denen äußere Umstände oder die spät erkannte wirkliche Neigung erst am Ende der Schulzeit die Wahl ihres Lebensberufes bestimmend entscheiden.

Die vorstehenden Bemerkungen waren im August geschrieben, konnten aber nicht sogleich zum Abdruck gelangen. Inzwischen ist im Septemberheft des Pädag. Archivs eine auch als Broschüre veröffentlichte größere Abhandlung von Perthes über „das Latein an der Realschule und die Zulassung zum Medicin-Studium" erschienen, welche ein reichhaltiges Material aller hier in Betracht kommenden Instanzen und interessante Gesichtspunkte zur Lösung der Realschulfrage überhaupt darbietet. Leider habe ich dieselbe für meine eigene Arbeit nicht verwerthen können. Ich möchte aber wenigstens einige Punkte des Perthes'schen Artikels noch nachträglich kurz berühren und vor allem die Concordanz gewisser Ansichten feststellen. Auch Perthes will eine durchgreifende Aenderung des Lateinunterrichtes auf den Realschulen; er will ebenfalls den Unterricht im Französischen erst in der Quarta beginnen lassen; er verlangt ebenso eine Beschränkung des Englischen, wie Henke und ich es gethan; er stimmt auch dem Vorschlage Henke's über den fakultativen Unterricht in der Chemie zu. Also in den Grundanschauungen keine Verschiedenheit der drei Fachgenossen, welche zuletzt sich über die Sache geäußert, und im Wesentlichen — mit Ausnahme des, soviel ich weiß, von Henke neu gemachten Vorschlages über die Chemie — nur das wiederholt haben, was sich in den letzten Jahren als feststehende Ueberzeugung gebildet hatte. — Nun aber die Differenzen, welche ja erst bei den Vorschlägen zur Abhülfe des anerkannten Nothstandes eintreten. Leicht einige ich mich mit Perthes, wenn er beim Abiturientenexamen im Französischen einen Aufsatz und ein Exercitium verlangt. Im Grunde halte auch ich das für das Richtige; mein Vorschlag, Aufsatz oder Exercitium, war lediglich eine billige Rücksichtnahme auf den die Arbeiten corrigirenden Lehrer. Mit dem Unterricht im Englischen will Perthes erst in der Ober-Tertia beginnen. Mir wäre der Anfang in der Unter-Secunda noch lieber; aber unter der Voraussetzung, daß das Französische erst in der Quarta beginnt, haben die Schüler auch in dem ersteren Falle doch wenigstens einen Zeitraum von zwei Jahren, bevor sie an die dritte fremde Sprache herantreten. In den wesentlichsten Punkten aber gehen dennoch unsere Ansichten weit auseinander. In geistvoller Weise begründet Perthes seinen Vorschlag, daß bis Unter-Secunda hin das Lateinische die centrale Stelle des Sprachunterrichts einnehmen solle, von da ab das Französische. Das Latein soll in VI bis IIb sieben wöchentliche Lehrstunden haben,

in IIa und I nur zwei, welche lediglich zur Lectüre bestimmt sind. Perthes verspricht einen wunderbaren Erfolg des Lateinunterrichtes, wenn man seine — ja wohl hinlänglich bekannte — Methode und die nach dieser Methode verfaßten Lehrbücher verwende. Aber auch angenommen, es sei hier eine Panacee für den Lateinunterricht geboten, und der Unter-Secundaner leiste wirklich, was Perthes in Aussicht stellt, so würde ich mich doch entschieden dagegen sträuben, daß grade dann, wenn durch einen Unterrichtsgegenstand dem Schüler die Möglichkeit gewährt ist, wissenschaftlichen Sinn an demselben zu gewinnen und productive Arbeit zu treiben, derselbe brach gelegt werden solle. Das neue Centrum kann zum Theil gar nicht ersetzen, was das alte geboten hat. Mir ist der Gedanke des Centrums überhaupt etwas zweifelhaft. Wenn der Gymnasiast trotz der dominirenden Stellung des Lateinischen seine häusliche Thätigkeit überwiegend dem Griechischen zuwendet, so ist eben dies letztere sein Centrum geworden, und wenn er an diesem seine Lust findet und das centrale Latein mit einem bloßen Pflichttheil abspeist, so schadet das nichts. Was er treibt, ist immerhin werthvolle Arbeit, und wissenschaftlicher Sinn dokumentirt sich durch dieselbe. Das ist die Hauptsache. Wissenschaftlichen Sinn und in gewissem Sinne auch productive Thätigkeit soll nun aber nach meiner Ansicht grade das künftige Latein der oberen Realschulklassen heranbilden. Wenn der Schüler bei seiner Vorbereitung auf die Lectüre sein Wörterbuch nicht bloß dazu benutzt, um sich nothdürftig mit einer schwierigen Stelle abzufinden, sondern zugleich Geschmack gewinnt an onomatischen, synonymischen, etymologischen Untersuchungen, zu denen ihn die lexikalische Darstellung des einzelnen Wortes ganz von selber anregt, so ist das productive Arbeit ebenso gut, als wenn er es unternimmt seine Gedanken zum schriftlichen Ausdruck zu bringen, sei es in der Muttersprache oder in einer fremden. Bei zwei Lateinstunden in den oberen Klassen ist von solcher Arbeit natürlich nicht mehr die Rede, und es müßte wunderlich zugehen, wenn die Schüler es nicht bald über sich brächten, ihre Vorbereitung für die lateinische Lectüre auf die Zwischenpausen der Schulstunden zu beschränken. Sicherlich würde der Abiturient im Lateinischen geringeres Wissen und Können zeigen, als der Untersecundaner — immer unter der Voraussetzung, daß dieser wirklich leistet, was Perthes in Aussicht stellt. Die guten Resultate, welche in den beiden unteren Klassen der Bonner Realschule durch die Perthes'sche Methode gewonnen sind,

beweisen wenig. Was mit dreizehn Sextanern möglich ist (die Zahl der Quintaner wird nicht angegeben), wird man mit fünfzig nicht erreichen. Man wird eben noch viel weiter gehende Erfahrungen abwarten müssen, bevor man es wagen könnte, nach Perthes' Vorschlägen eine Realschule zu construiren. Auch im Einzelnen ist manches sehr Bedenkliche in dem, was Perthes vorschlägt. Wie beispielsweise ein Quartaner den Cäsar mit wirklichem Verständniß lesen solle, vermag ich nicht einzusehen; ein für bestimmte Klassen zurecht gemachtes Präparat ist doch nicht der Schriftsteller. Es giebt ja auch einen kleinen Livius für Quarta.

Was Perthes über die systematische Benutzung der Uebersetzungen griechischer Autoren in den Realschulen sagt, ist interessant, aber wohl nur geistvolle Theorie. Man wird mit großem Nutzen in der Prima eine und die andere Sophokleische Tragödie in der Donnerschen Bearbeitung, auch wohl einzelne platonische Dialoge Schleiermacher's lesen können; man wird aber schwerlich dem Quintaner die Vossische Bearbeitung des Homer bieten dürfen, ohne ihm den Geschmack an Homer auf das gründlichste zu verleiden. — Daß ich aber trotz unserer Meinungsverschiedenheit Herrn Perthes sehr dankbar bin für mancherlei geistvolle und belehrende Anregungen seines Aufsatzes, möchte ich doch noch ausdrücklich hervorheben.

Stettin. A. Kuhr.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen. Ein Leitfaden beim Unterricht in der Muttersprache von Dr. Bernhard Schulz, Regierungs- und Schulrath. Sechste verbesserte Auflage. Paderborn bei Ferd. Schöningh. 1879. 173 S.

Die vorliegende Grammatik zerfällt in drei Theile: Formenlehre, Satzlehre, Orthographie und Interpunktion. Sie ist systematisch nach dem Bau der Sprache geordnet, nicht nach den Klassenpensen, und enthält außer den Regeln auch die nöthigen Beispielsätze, zum Theil in größerer Ausdehnung mit Winken für Lehrer und Schüler. Ob die nicht zu entbehrenden Uebungssätze aber immer ausreichen, ist eine

Frage, deren Beantwortung allein von der Bestimmung der Grammatik abhängt. Für Realschulen reichen sie wohl kaum aus. Allerdings ist auch nirgends gesagt, daß die Grammatik für die Realschulen bestimmt sei; ebensowenig aber sind andere Schulen genannt. Für Gymnasien mag sie ganz praktisch sein und hat sich ja auch schon, wie die sechste Auflage beweist, einen stehenden Platz darin erworben. Daß sie in dem, was sie bringt, wirklich gediegen ist, verbürgt ja schon die Stellung des Verfassers; nur einige Ungenauigkeiten sind mir aufgefallen. Zunächst die Notiz in §. 11, Anm. 2, daß das Wort „die Trümmer" auch als Singular vorkommt. Durch einen einzelnen Schriftsteller wie Neuffer kann das auf keinen Fall bewiesen werden; kein Mensch braucht es sonst als Singular. In Anm. 3 werden die Pluralformen „Bande und Banden" gleichmäßig durch „Fesseln" erklärt. Das ist doch wohl nicht richtig. „Bande" sind allerdings „Fesseln", „Banden" aber durch enge Bande verbundenen Menschen zur Ausführung gesetzwidriger Absichten; z. B. Räuberbanden, Würgerbanden u. s. w., also Pluralformen von einem Singular „die Bande". Die in der Anmerkung zu §. 16 erwähnte Nebenform „Balke" hat heutzutage wohl der Form „Balken" Platz gemacht. Zu der Anm. 2 des §. 60 (die Verben: dürfen, können u. s. w.) hätte wohl der Uebersicht wegen auf die in der Anm. des §. 61 gegebene Regel hingewiesen werden können. Der Verf. vermeidet überall die Form „mehrere" und gebraucht dafür stets „mehre". Durch eine *Note zu §. 27, Anm. 4, erfahren wir den Grund. Diese Note lautet: „Die Form „mehrere" (z. B. mehrere Soldaten) ist fälschlich gebildet; denn es ist dies eine Komparativbildung von „mehr", also von einem Komparativ. Richtig ist nur „mehre". — Diesen Schluß möchte ich nicht vertreten. Das Wort „mehrere" hat nur die Form eines Komparativs, ist aber ganz und gar nicht Komparativ von Komparativ, sondern ein besonderes, neben der Form „mehr" vorkommendes unbestimmtes Zahlwort mit der Bedeutung „einige", grade wie im Lateinischen plures und complures. Es ist plurale tantum wie complures und hat seine gute Berechtigung ganz abgesehen von einer richtigen oder falschen Bildung. Dies zeigt sich schon daraus, daß die von „viel und sehr" hergeleitete Form „mehr" nicht deklinirt werden kann. Allerdings haben einige unserer Schriftsteller, und namentlich Lessing, die Form „mehre" statt „mehrere" gebraucht; dies berechtigt aber doch durchaus noch nicht zu der Behauptung, daß es die allein richtige Form sei. Umgekehrt können wir

vielmehr behaupten, daß sich alle diese Schriftsteller durch das Wort „mehr" zum Gebrauche einer falschen Form haben verleiten lassen.

Wismar. Dr. Böhm.

1. Leitfaden der deutschen Poetik für die Oberklassen höherer Lehranstalten und für Freunde der Dichtkunst von Prof. Dr. Karl August Mayer, Director des Realgymnasiums zu Karlsruhe a. D. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig bei Teubner. 1879. VI und 177 Seiten. Preis 1,80 M.

Der Verf. theilt nach einer kurzen Einleitung allgemeinen Inhalts seine Poetik in zwei Theile: Metrik und Dichtungsarten. Im ersten Theile wird auf fast 80 Seiten alles zur Metrik Gehörende in ziemlich breiter Ausführlichkeit behandelt, wobei selbst die antiken Formen, ja sogar die Versfüße nicht vergessen werden, die sogar mit dem Antispast, Choriambus u. s. w. vertreten sind. Der ganze erste Theil ist überhaupt der am wenigsten zweckmäßig eingerichtete. Er ist viel zu breit angelegt und kann, da das Buch für die Schule bestimmt ist, nur zum kleinsten Theile benutzt werden. Die Poetik soll ja keine Anleitung zum Versemachen sein, sondern ein Wegweiser zum besseren Verständniß dichterischer Erzeugnisse; dazu aber ist keine so ausführliche Lehre der Metrik nöthig, wie sie hier vorliegt. Der zweite Theil, Dichtungsarten, enthält alles für den Schulgebrauch Nöthige in Lehre und Beispiel; die Erklärungen sind einfach und verständlich gehalten, die Beispiele treffend. Bei der Eintheilung der Dichtungsarten weist der Verf. den didaktischen Gedichten keinen besonderen Haupttheil an, wie es sonst häufig geschieht, sondern rechnet sie zur lyrischen Poesie. Ueber die Unterbringung aller dieser Gedichte läßt sich ja streiten; jedenfalls aber stimme ich mit dem Verf. darin überein, daß es eine didaktische Poesie als besondere Dichtungsart nicht giebt.

Ich halte die vorliegende Poetik bis auf den einen erwähnten Mangel allzu großer Ausführlichkeit im ersten Theile, der durch Auswahl von Seiten des Lehrers leicht beseitigt werden kann, für ein sehr praktisches Hülfsbuch, das ja auch aus der Praxis entstanden ist. Daher habe ich es auch schon in meiner „Methodik des deutschen Unterrichts" p. 37 empfohlen, würde es aber dem Buche wohl gönnen, wenn ihm bei einer späteren Auflage eine Bereicherung durch Aufnahme der Tropologie zugefügt würde. Man kann allerdings einfach behaupten, die Lehre von den Tropen und Figuren gehöre in die Stilistik, also zu einem Theile der Rhetorik, wohin sie schon Hoffmann gestellt hat und in neuerer Zeit auch Kappes in seinem kleinen „Leitfaden für den

Unterricht in der deutschen Stilistik.“ Formell ist dagegen ja nichts einzuwenden; die Unterrichtspraxis aber weist diesen ganzen Theil in die Poetik.

Für die Besitzer der ersten Auflage (1869) sei hier noch erwähnt, daß die vorgenommenen Verbesserungen dieser zweiten Auflage sehr untergeordneter Art sind, meist kurze Zusätze und Berichtigungen, so daß der Umfang des Buches um keine Zeile verändert zu werden brauchte. Eine der größten Verbesserungen besteht in der Aenderung des zweiten dichterischen Beispiels auf Seite 5.

2. Auswahl deutscher Gedichte. Zusammengestellt von Franz Knauth, Rektor zu Mühlhausen in Thüringen. Mit einem literargeschichtlichen Ueberblicke, den Biographien der Dichter und einem Abrisse der Poetik. Fünfte vermehrte und verbesserte Auflage. Halle a. S. bei O. Hendel 1879. VIII und 320 S. Preis geb. 1,50 M.

Der Hauptheil der Sammlung enthält 300 Gedichte oder Proben aus größeren Werken in chronologischer Ordnung vom Hildebrandsliede bis zur neuesten Zeit. Man kann über jede Sammlung dieser Art sehr verschiedener Meinung sein; ganz befriedigen wird gewiß keine, da eben jeder persönliche Wünsche hat. Dennoch muß man der Sammlung von Knauth den Vortheil der Vielseitigkeit vor anderen kleineren Büchern dieser Art zugestehen. In den Händen der Schüler ist solch eine Gedichtsammlung sehr viel werth, und die vorliegende empfiehlt sich außerdem noch durch den sehr mäßigen Preis. — Der kleine, auf zehn Seiten zusammengedrängte Ueberblick über die Geschichte der deutschen Literatur wird wohl am wenigsten benutzt werden, da er zu wenig Anhalt bieten kann; mehr werth sind die angehängten kurzen Biographien und die Poetik. Verse, wie der aristophanische, der phaläkische Hendekasyllabus u. a. aus der altklassischen Zeit sind wohl nur der Vollständigkeit wegen erwähnt; die darauf folgenden modernen Strophen und Strophensysteme bieten größeren Nutzen. Zu wünschen wäre, daß neben dem chronologisch abgefaßten Inhaltsverzeichnisse noch ein alphabetisches existirte.

3. Lesebuch aus Homer. Eine Vorschule zur griechischen Geschichte und Mythologie von Dr. O. Willmann. Vierte Auflage. Mit chromolithographirter Karte 1,60 M., ohne Karte 1,20 M. Leipzig bei Gräbner 1879. 144 S.

Das Lesebuch zerfällt in mehrere Theile. In der Einleitung wird die Veranlassung zum trojanischen Kriege, die Abfahrt der Griechen

und die Zerstörung Trojas kurz erzählt. Den Haupttheil umfaßt die Heimkehr des Odysseus in 50 kurzen Abschnitten. Daran schließen sich fünf längere Abschnitte über andere Abenteuer des Odysseus nach seiner Rückkehr und ein größerer Abschnitt über Land und Leben der Griechen zu Odysseus' Zeit. Als Anhang werden Erzählungen aus neun mehr oder weniger verwandten Sagenkreisen gegeben. Einige Stammtafeln, eine Zeittafel und ein Verzeichniß der in dem Buche vorkommenden Eigennamen mit Angabe der Betonung bilden den Schluß. Dabei ist nur zu erwähnen, daß die Schreibart Aeas für Aias oder gar Ajax die Schüler doch verwirren muß.

Das Buch ist als Lesebuch für die unteren Klassen höherer Schulen berechnet und soll in die griechische Geschichte und Mythologie einführen. Demselben Zwecke dienen: „Lesebuch aus Herodot" von demselben Verfasser und „Lesestoffe und Materialien für das dritte Schuljahr" (Patriarchengeschichte) von Janotta. Alle zusammen sind für Sexta bis Quarta berechnet. Die von Herrn Prof. Willmann verfaßten Bücher sind ja sehr hübsch geschrieben und führen auch wirklich ganz gut in die griechische Geschichte und Mythologie ein, erreichen also ihren Zweck vollkommen; aber ist denn ein solches Hellenisiren ein Hauptzweck des Unterrichts deutscher Schulen? Wird der Schüler dadurch nicht in einer Weise einseitig vorgebildet, daß er schließlich aus der lebenden deutschen Welt mit Gewalt herausgezogen wird? Haben wir denn nicht viel bessere Stoffe, die grade das am ersten erreichen helfen, wonach eine deutsche Schule vor allen Dingen streben muß, die Entwickelung des nationalen Bewußtseins? Wird denn der erziehliche Werth, der in der Odyssee unzweifelhaft liegt, durch die mythologischen und geschichtlichen Stunden der Unterklassen sowie durch die Lektüre in der Sekunda oder schon früher nicht genug ausgebeutet? Durch eine solche, allerdings sehr gut geordnete Schablone müssen nothwendiger Weise wichtigere Interessen leiden.

Für Schülerbibliotheken und Geschenke, also zur Ausfüllung der Mußestunden, ist die Lectüre dieses Lesebuches sehr geeignet und unbedingt zu empfehlen, für den Schulunterricht aber nach meiner Meinung durchaus nicht. Und dennoch sind die genannten Bücher in Schulen eingeführt!

Wismar. Dr. Böhm.

Deutsche Lesebücher. (Forts.)

Der zweite Theil des deutschen Lesebuches für höhere Lehranstalten vom Regierungs- und Schulrath Dr. Bernhard Schulz in Marienwerder (Paderborn, Schöningh 1878) bildet mit dem Glossar einen kolossalen Band von mehr als 1000 enggedruckten Seiten. Aus dem kurzen aber etwas konfusen*) Vorwort ist zu ersehen, daß der Verfasser der doppelten Aufgabe genügen wollte, in den mitgetheilten Stücken einmal die einzelnen Epochen der deutschen Literatur scharf und deutlich zu charakterisiren, damit aber zweitens dem Schüler Vorbilder zu bieten, „an die er sich zu halten hat, um selbst nach Kräften receptiv-produzirend zu werden.“ Ganz wird diese Aufgabe niemals zu lösen sein, da das am meisten Charakteristische in der Literatur keineswegs immer das Klassische ist. Handelt es sich darum, dem Schüler Muster der Darstellung zu geben von der Art, daß dadurch nicht nur sein Gedankenkreis erweitert, sondern auch seine eigene Productionskraft gefördert werden soll, so wird ein Lesebuch, das von der Literaturgeschichte ganz absieht, wie das Hiecke'sche, weitaus den Vorzug verdienen. Soll aber die Aufgabe des Lesebuches überwiegend darin bestehen, den Unterricht in der Geschichte der Nationalliteratur zu beleben, kräftige Vorstellungen, charakteristische Bilder an die Stelle todter Namen zu setzen, den Schüler mit Begeisterung für die Geistesheroen, mit Pietät auch vor den Schriftstellern zweiten Ranges zu erfüllen, so ist der Weg, welchen Schulz einschlägt, der richtige. Schüler und Lehrer werden sich in und außerhalb der Schule an dieser reichen Sammlung bilden und erfreuen. Verfasser kennt die Literaturgeschichte ebenso gründlich als die Bedürfnisse der Schule. Er trägt z. B., um nur eines hervorzuheben, der herzlichen Freude der Jugend an allem Humoristischen Rechnung und hat desselben soviel geboten wie keiner seiner Vorgänger. (cf. Murner, Hans Sachs, Fischart, Moscherosch, Gryphius, Abraham a Sankta Clara 2c.) Selbstverständlich wird übrigens nicht Jeder mit der Auswahl einverstanden sein. Daß Thomas Murner mehr Raum erhält als Luther, daß nicht eines von den Kirchenliedern des letztern und auch aus den prosaischen

*) Der Verf. sagt z. B., ein Lesebuch für die höheren Klassen müsse in 2 Abtheilungen zerfallen, deren erste die Musterstücke unserer Literatur bis auf die Gegenwart biete. Was dann für die 2. Abtheilung bleibt, ist nicht abzusehen, und wirklich ist auch von einer solchen nicht mehr die Rede.

Schriften keine Stelle mitgetheilt ist, die den ganzen Mann charakterisirt; daß von den lebenden Dichtern neben Geibel nur noch Hamerling Aufnahme gefunden hat, nicht aber Kinkel, Gust. Freytag u. s. w., läßt denn doch auf eine noch nicht ganz überwundene konfessionelle Befangenheit schließen; eben dahin ist auch manches in der Auswahl aus der klassischen Zeit zu rechnen, ferner die außerordentliche Berücksichtigung A. W. Schlegels u. a.

Von den Meisterdramen unserer Klassiker, Lessings, Göthes und Schillers, sind jedesmal nur die Titel angegeben, da die Dramen „für einen billigen Preis in Einzelausgaben zu haben sind und die Mittheilung einzelner Abschnitte aus denselben selbstverständlich nicht anging." Das erste ist unzweifelhaft richtig, aber wenn dieser Grund maßgebend sein soll, so konnten ebenso gut auch die Gedichte Göthes und Schillers ausfallen, so ist absolut nicht einzusehen, warum Hermann und Dorothea im vollen Umfang abgedruckt werden mußte, sogar mit den vielfach beanstandeten Versen IV, 199, 200. In der That sind jetzt alle irgend bedeutenden Werke unserer klassischen Literatur, wenigstens der älteren Zeit, so billig zu haben, daß die Lesebücher für die oberen Klassen dadurch mehr und mehr an Werth verlieren und ohne Zweifel zuletzt ganz überflüssig werden. Wo das aber nicht der Fall ist, wo, wie z. B. bei den besten neuen Dichtungen, dem Schüler die Anschaffung der Originalausgaben nicht zugemuthet werden kann, da scheint mir die Mittheilung einzelner Abschnitte, auch aus den dramatischen Meisterwerken, unabweisbar.

In dieser Beziehung consequenter und zweckmäßiger angelegt ist das deutsche Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen von den Directoren Schauenburg in Crefeld und Hoche in Hamburg (Essen, Bädeker), dessen erster Theil, das 12.—16. Jahrhundert umfassend, nunmehr in 3. Auflage vorliegt. Lebensvolle Bilder der Männer zu gewinnen, welche der Stolz unserer Nation sind, diesem Streben die ohnehin in der Schule nicht zu erreichende und nicht zu erstrebende systematische Vollständigkeit der Literaturgeschichte zum Opfer zu bringen, ist die berechtigte Eigenthümlichkeit dieses mit großer Liebe und Sachkunde zusammengestellten Lesebuches. Für die saecula obscura der deutschen Literatur, d. h. für das 14. Jahrhundert bis zur Mitte des achtzehnten, bietet dasselbe ein sehr zweckmäßiges Hülfsmittel und die getroffene Auswahl ist in mehr als einer Beziehung mustergültig. Das Althochdeutsche ist jedoch bei Schauenburg und Hoche gar nicht berück-

sichtigt, während Schulz in der gewöhnlichen Weise mit der Bibelübersetzung des Ulfilas beginnt. In der That sind doch auch einige Proben des Gothischen und Althochdeutschen beim Beginn der Literaturgeschichte kaum zu entbehren, und es heißt, die Consequenz zu weit treiben, wenn man, wie Schauenburg und Hoche, das Althochdeutsche völlig ignorirt, um das Mittelhochdeutsche desto gründlicher zu behandeln. Es ist denn doch richtiger, daß der Schüler das Vaterunser des Ulfilas, das Hildebrandslied und einige Stücke aus dem Heliand in Händen habe als Ezzos Gesang von den Wunden Christi oder das Melker Marienlied. Der kurze Abriß der mittelhochdeutschen Formenlehre (12 Seiten) hätte darum doch nicht wesentlich erweitert zu werden brauchen und ebensowenig das Glossar; einige erklärende Anmerkungen würden genügen, da es ja bei diesen Proben nur darauf ankommt, dem Schüler die Fülle und den majestätischen Klang der Sprache unserer Altvordern vor die Sinne zu bringen.

Schulz hat seinem Lesebuch noch einen besonderen Leitfaden beim Unterricht in der Laut- und Flexionslehre der mittelhochdeutschen Sprache beigegeben, der namentlich zum Selbstunterricht bestens zu empfehlen ist.

M. Walleser, Director der Großherzogl. höheren Töchterschule in Mannheim, hat den klassischen Bestand der neueren lyrischen Poesie im weiteren Sinne vom zweiten Drittel des vorigen Jahrhunderts bis auf die Gegenwart, von Hagedorn bis auf Bodenstedt und Julius Sturm, zu einem „Poetischen Schatzkästlein für die Jugend“ zusammengestellt. (Mannheim und Straßburg. J. Bensheimer.) Die Auswahl ist in der Hauptsache durch Gude's Erläuterungen deutscher Dichtungen (1.—4. Bändchen) bestimmt und die Anordnung folgt dem Büchnerschen Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Bei engem Druck und zweckmäßiger Benutzung des Raumes ist auf nur 13 Bogen in der That eine Mustersammlung der Schullyrik gegeben worden, die zur Ergänzung der gewöhnlichen Lesebücher, zur Aufbewahrung des unvergänglichen Schatzes namentlich der weiblichen Jugend willkommen sein wird.

Mannheim. Ernst Hermann.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten von Dr. Robert Kohts, Dr. Carl Waldemar Meyer und Dr. Albert Schuster. Helwing'sche Verlagsbuchhandlung, Hannover 1879.

Von diesem Werke ist kürzlich, nachdem die Herausgeber ihr gemeinschaftliches Unternehmen durch ein Programm angekündigt

hatten, welches die Inhaltsangabe der für Sexta und Quinta bestimmten Lesestücke enthält, der erste, für Sexta bestimmte Theil erschienen, dem vorläufig, zu Anfang des Jahres 1880, noch drei Theile, für Quinta, Quarta, Unter- und Ober-Tertia, folgen werden. Begleitet ist der erste Theil des Lesebuches von einem Geleitschreiben, in welchem die Herausgeber ihre Auffassung von den idealen Aufgaben eines deutschen Lesebuches für höhere Lehranstalten und die Grundsätze aussprechen, von denen sie sich bei der Auswahl und Anordnung des Lesestoffes haben leiten lassen. Jedem, der sich für den deutschen Unterricht auf unseren höheren Lehranstalten interessirt, ist dieses lehrreiche Schriftchen, welches gratis zu haben ist, empfehlenswerth zu lesen.

Da die Ansicht, daß der Lesestoff Mittel- und Ausgangspunkt des deutschen Unterrichts sein müsse, und daß das deutsche Lesebuch, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, den deutschen Unterricht beherrschen solle, in letzter Zeit zu allgemeiner Geltung gelangt ist, so ist die Anzahl der neuerdings erschienenen deutschen Lesebücher eine recht große geworden. Einige von diesen haben sich durch ihre Vorzüge eine weitere Verbreitung in den höheren Lehranstalten verschafft. Aber es giebt wohl kein deutsches Lesebuch, gegen welches nicht Einwände erhoben wären. In ihrem Streben nun, dem Ideale eines deutschen Lesebuches möglichst nahe zu kommen, sind die Herausgeber des vorliegenden Lesebuches mit vielem Geschick und Tact zu Werke gegangen.

Der Eintheilung des Lesebuches nach Klassen entspricht sehr gut die Auswahl des Lesestoffes, indem von dem ersten Theile für Sexta an aufwärts die Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren, sowohl in den prosaischen als auch in den poetischen Stücken, recht passend gewählt ist. Dabei sind die Herausgeber dem Grundsatze stets gefolgt, daß nur das Beste für die Jugend gut genug ist. Nach der immer mehr zur Geltung gelangten Ansicht, daß der Lesestoff sich den anderen Unterrichtsgegenständen anschließen und zu ihrer Vertiefung und Belebung dienen soll, haben die Herausgeber hauptsächlich solche Prosastücke gewählt, welche in das Gebiet der Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften fallen; und besonders haben sie dabei Rücksicht genommen auf den nationalen Inhalt des Lesestoffes, auf Heimathskunde und vaterländische Geschichte. Die poetischen Stücke bilden mit den prosaischen eine abwechselnde Reihenfolge. Und hierin zeigt sich

gerade ein Vorzug vor andern Lesebüchern, welche dieselbe Eintheilung haben, daß die prosaischen und poetischen Stücke in einem inneren stofflichen Zusammenhange stehen, was in den anderen Lesebüchern weniger der Fall ist. Auf diese Weise ist einerseits eine Buntschecigkeit des Lesestoffes vermieden, andererseits aber doch eine dem Leser wohlthuende Abwechselung gefunden. Auch folgende zwei Besonderheiten in der Auswahl der poetischen Lesestücke möchten wir noch lobend hervorheben, daß nämlich in jedem Theile ein sogenannter Kanon von solchen Gedichten aufgestellt ist, welche werth sind, als ein für das Leben bleibendes Eigenthum dem Gedächtnisse der Jugend anvertraut und alle Jahre von den Schülern der betreffenden Klassen auswendig gelernt zu werden; und daß zweitens in diesen Kanon auch mehrere singbare Gedichte aufgenommen sind. Die singbaren Gedichte sind im Inhaltsregister mit einem Sternchen versehen.

In dem uns vorliegenden ersten Theile finden wir kein Stück mit lateinischer Schrift. Vielleicht ist das absichtlich geschehen, weil in einigen Directoren-Conferenzen die Ansicht mehrerer gegen die lateinische Schrift in deutschen Lesebüchern gewesen ist; aber wünschenswerth wäre es doch, wenn, wenigstens in den ersteren Theilen dieses viel versprechenden Lesebuches, einige Stücke die lateinische Schrift hätten.

G.

Musterstücke in Prosa und Poesie zum Auswendiglernen zusammengestellt von G. **Burkhardt**, Director des Knabeninstituts zu Königsfeld in Baden. Königsfeld, Selbstverlag des Herausgebers.

Das Buch bietet eine recht schöne, für alle Stufen des Unterrichts passende Auswahl von poetischen Stücken dar. Wenn man es unternimmt, auch klassische Prosastücke lernen zu lassen, was ich und wohl Viele mit mir bisher noch nicht gethan haben, wird man ebenfalls mit der vorliegenden Sammlung zufrieden sein können. Wir müssen hierbei unsere Befriedigung aussprechen, daß der Herausgeber auch bedeutenden Autoren der Neuzeit einen Platz eingeräumt hat. Wenn man überhaupt einmal Prosastücke auswendig lernen läßt, so sind die beiden Stücke aus Scheffels Eckehard und Freitag's Ahnen gewiß berechtigt, ins Gedächtniß aufgenommen zu werden. — Gegen die Abgrenzung der drei Stufen von einander (sowohl die Prosa S. 1—169, wie der poetische Theil S. 101—479 ist so angeordnet)

wird man wenig einzuwenden haben. Zu bemerken ist hierbei, daß nicht die Stufen die Abtheilungen, Epos, Lyrik u. s. w. umfassen, sondern umgekehrt. — Bruchstücke aus größeren epischen Gedichten erscheinen im Anfang der III. Stufe, z. B. aus dem Messias, aus Hermann und Dorothea.

Zwischen der Abtheilung B. (Lyrisches) und D. (Dramatisches) schiebt der Herausgeber den nur für die beiden oberen Stufen berechneten Abschnitt C. ein: Lyrisches in epischem Gewande. Zum Verständniß nenne ich daraus Freiligrath's „Tanne“, Chamisso's Schloß Boncourt und Schiller's Kassandra. — Die Bruchstücke aus Dramen sind natürlich für die oberste Stufe bestimmt. Es sind Stellen gegeben aus Götz von Berlichingen, Iphigenie, Don Carlos (je eine); Wallenstein ist mit fünf, Wilh. Tell mit zwei Stücken bedacht. Bedenklich ist nur die Wahl der beiden letzten Stücke, indem hier Scenen der heftigsten Bewegung gewählt sind, nämlich der Apfelschuß und Geßlers Tod, deren Einübung bei Schülern auf große Schwierigkeit stoßen dürfte. An Reichhaltigkeit läßt die Sammlung wenig zu wünschen übrig. Die Prosa zählt 57 Nummern, davon 15 für die erste Stufe; die Poesie 150, die folgendermaßen vertheilt sind: für die erste Stufe 29, für die zweite 60, für die dritte 61 Stücke.

Für Abwechslung auf 2—3 Jahre ist also, mindestens bei der 1. und 3. Stufe, gesorgt. — Trotzdem könnte man eins oder das andere hinzuwünschen. Es fällt auf, daß von Arndt, Schenkendorf, Th. Körner und Justinus Kerner nur je ein Gedicht, von Bürger und ebenso von Chamisso nur zwei mitgetheilt sind, daß von Freiligrath das herrliche Lied, Hurrah Germania, fehlt. Das Wunderbarste scheint mir aber zu sein, daß aus Schiller's Glocke die Stelle von der Liebe weggelassen ist. Schülern, die den Don Carlos lesen, kann man doch die Glocke getrost in die Hände geben. Der Herr Herausgeber wird doch nicht wollen, daß seine Bruchstücke die Lectüre von ganzen Dramen ersetzen sollen. — Im Uebrigen ist, wie gesagt, die Sammlung vortrefflich.

C. Nachtigall,
Oberlehrer an der städt. Gewerbeschule zu Remscheid.

Naturgemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der französischen Sprache von H. Plate, vormaligem Lehrer an der Realschule in Bremen. Dritte verbesserte Auflage. Bremen 1878. Kühtmann. VIII und 444 Seiten.

Die englischen Lehrbücher desselben Verfassers sind so weit verbreitet und so allgemein bekannt, daß wir das zu besprechende Lehrbuch hinreichend zu charakterisiren glauben, wenn wir angeben, daß es jenen älteren Büchern in der Methode völlig gleicht. Herr Plate handhabt seine Methode mit großem Geschick; mit diesem methodischen Geschick scheint jedoch hier die Sprachkenntniß nicht auf gleicher Höhe zu stehen. Zum Beweise lassen wir einige Beispiele ohne jeden Commentar folgen. Die meisten derselben führen wir wegen sprachlicher Bedenken, einige auch des Inhalts wegen an. Der Leser wird sofort erkennen, aus welchem dieser beiden Gründe wir einen Satz für verfehlt halten.

p. 29. Nous ne mangeons pas la chair des chevaux, et cependant ces animaux sont très-utiles.

p. 25. Nous dînons dans la salle à manger, mais nous déjeunons dans le parloir.

p. 47. Avez-vous aussi un bon maître d'arithmétique? *Oui, il* calcule très-bien, mais il est très-sévère.

p. 48. Nous voulons porter vos livres, si vous voulez porter les nôtres.

p. 56. Les gens qui voyagent beaucoup savent ordinairement raconter beaucoup de choses. — Mon frère est très-désordonné; quand il prend un de mes *livres, il* dérange tout.

p. 60. J'ai souvent admiré l'application de ta soeur cadette, elle travaille ordinairement sans cesse toute la journée.

p. 107. Qui était Frédéric Second?

p. 111. Voilà la tailleuse qui m'apporte mes nouvelles robes.

p. 117. J'aperçois l'intention qui le guide. Nous aperçûmes bientôt que nous étions dans le mauvais chemin. As-tu aperçu que le clocher de la cathédrale est tout de travers? Comme nous nous approchions de la ville, nous aperçumes que c'était une forteresse. Pendant votre promenade à travers la ville, vous apercevrez que les rues sont toutes très-étroites et tortueuses. (Hierzu ein Wort: Francis Wey, Remarques sur la Langue fr. du XIX^e^ siècle, I,

145, schreibt: Il n'est pas fort correct d'employer, sans le rendre pronominal, le verbe apercevoir, lorsqu'il est synonyme de remarquer, et suivi de que. — In der That dürfte es zu den größten Seltenheiten gehören, apercevoir mit que zu finden; wir wären begierig, die Autoritäten des Verfassers kennen zu lernen. Eine solche Compositionsweise ist naiv.)

p. 121. Ma nièce est une jeune filles trés-étourdie et inattentive.

p. 143. Vouloir est pouvoir.

p. 153. Ma mère est allée avec son amie; elle m'a priée d'aller la chercher.

p. 210. J'ai ri davantage aujourd'hui qu'autrefois pendant une année entière.

p. 216. Il faut qu'en naissant, les rois naissent avec l'intelligence des choses de leur temps.

p. 225. Comme j'étais surpris de vous rencontrer dans cette ville!

p. 226. C'est nécessaire pour la santé de prendre l'air tous les jours.

p. 235. Une bonne mère de famille coudra toujours mieux qu'elle ne dansera.

p. 240. Les hommes boivent leur calice jusqu'à la lie.

p. 247. Ne me faites pas accroire une telle bêtise, je vous prie! Quand on a cru à l'honneur de quelqu'un, c'est bien dur de s'apercevoir du contraire.

p. 385. Ne vous mettez pas devant le poèle, vous empêchez la chaleur de sortir. Comme vous m'avez fait peur, je ne savais pas qui était derrière les rideaux.

p. 396. 2. On aime à demander des conseils mais non pas à les suivre. Or, quelques mois après, le roi revint de cette glorieuse campagne.

Es ist wohl überflüssig, die Anführungen noch mehr zu häufen. Wir glauben hiermit den Hauptmangel des Buches bezeichnet zu haben; es enthält sehr viel unzuverlässiges und falsches, noch mehr aber triviales Material; daneben allerdings manches recht Hübsche und Brauchbare. Das rein Theoretische ist im Ganzen gelungen zu nennen. Das große methodische Geschick des Verfassers macht sich auch hier geltend.

Ziemlich auffällig tritt die Ausbeutung der Plötz'schen Bücher hervor. Besitzt Plötz auch kein Monopol auf die französische Gram-

matik, so hat die Gruppirung des Stoffes und die Fassung der Regeln bei ihm nach und nach eine so individuelle Gestaltung angenommen, daß neu auftretende Concurrenten suchen müssen, dem wissenschaftlichen und pädagogischen Gemeingut ihr deutlich erkennbares Gepräge aufzudrücken, vor allen Dingen aber, es zu verbessern. Im rein theoretischen Theile mag dies theilweise seine Schwierigkeiten haben; sehr leicht dagegen ist es in dem rein praktischen. Zur Entlehnung solcher Sätze wie:

Vos frères ont eu une querelle avec leurs sœurs. Je leur ai donné tort et elles leur ont pardonné leurs injustices — (Plate p. 71, Plötz Elementargr. Lect. 76, S. 18 und 19) sollten sich Verfasser von Schulbüchern nie verleiten lassen. Nicht als ob derartigen Sätzen ein besonders hoher Werth beiwohnte; allein ihre Beschaffung ist eben eine Hauptaufgabe des Verfassers, und hierin mindestens kann und soll die ganze Selbstständigkeit gewahrt bleiben. Wird bei einem solchen Verfahren die Fertigstellung eines neuen Lehrbuchs verzögert, so ist das kein Nachtheil.

Nebenbei kann die Beschränkung auf Originalsätze bisweilen auch eine gewisse Förderung der Theorie gewähren. Wir wollen dies an einem Beispiel erläutern. Plate giebt p. 294 den Satz: Que de combats il a e u s à soutenir! Könnte man sicher sein, daß er einem guten Schriftsteller entlehnt wäre, so würde er eine recht dankenswerthe Aufklärung über die Construction des von avoir abhängigen Infinitivs mit à geben.

Wohl Mancher wird sich wohl schon die Frage vorgelegt haben: Wovon hängt der vor einem von avoir regierten Infinitiv mit à stehende Accusativ ab?

Bei Plötz, Nouvelle Grammaire française, p. 214, 11, heißt es: „Remarquez la p l a c e du régime direct qui se met entre le verbe a v o i r et l'infinitif précédé de la préposition à, p. e. Ich habe Briefe zu schreiben j'ai des lettres à écrire; ich habe Ihnen interessante Dinge mitzutheilen j'ai des choses intéressantes à vous communiquer".

Ebenso in desselben Formenlehre und p. 214, 11: „Zu beachten ist die Stellung des substantivischen Objects bei avoir à mit dem Infinitiv"; 2c., wie vorstehend.

Noch deutlicher spricht sich Albert Benecke in seiner Französischen Grammatik, 2. Theil, p. 306, §. 132, 2, Anm., über diesen Punkt

aus: „Bei avoir mit à und dem Infinitiv ist, wenn der abhängige Infinitiv ein Accusativobject bei sich hat, eine doppelte Construction möglich. Entweder tritt ein solcher Accusativ vor das abhängige Verb, oder es findet regelmäßige Wortfolge statt, d. h. das regierende Verb tritt vor den abhängigen Casus".

Daß ein vor dem Infinitiv mit à stehender substantivischer Accusativ jedoch nicht als von dem Infinitiv regiert zu betrachten ist, daß er vielmehr unmittelbar von avoir abhängt und also von einer Inversion hier keine Rede ist, geht aus folgendem Beispiele hervor:

Les proscriptions, les cruautés militaires et judiciaires, la dévastation générale et systématique, ces mesures terribles, ces souffrances atroces que naguère encore, au cœur même de l'Europe dans une cause bien aussi juste, les Hollandais avaient eues à subir, n'auraient pas été tolérées, au XVIII^e siècle, par les spectateurs de la lutte américaine.

Guizot, Washington (Göbels Bibliothek, Münster; p. 66).

Ein zweites derartiges Beispiel haben wir bisher noch nicht aufgefunden. Doch da lesen wir bei Plate, pag. 294:

Que de combats il a eus à soutenir!

Es wäre von Werth, die Quelle dieses Beispiels kennen zu lernen; eine solche Angabe würde etwas zur Lösung der Frage beitragen. Nur die Behandlung des Particips im Relativsatz kann sie herbeiführen. —

Wenn im Relativsatz das participe passé unverändert bleibt, wie z. B. Les succès multipliés de Jackson dans la Shenandoah avaient été, non sans quelque raison, attribués au morcellement des forces qu'il avait eu à combattre.

Amédée Gabourd, Histoire contemporaine, Tome X^e, 341; so entspricht dies dem Falle, wo im Hauptsatz der Acc. hinter dem Infinitiv steht und also unzweifelhaft von ihm abhängt: il avait à combattre des forces morcelées.

Die möglichen beiden Stellungen des Accusativs sind oft dem Sinne nach nicht wesentlich verschieden; eine Nuancirung des Gedankens tritt aber doch vielfach deutlich hervor. Wir können hier nicht näher darauf eingehen.

Es kam uns zunächst nur darauf an nachzuweisen, wie auch ein bescheidenes Schulbuch zur Förderung der Spracherkenntniß beitragen kann, wenn es überall diplomatisch genau ist und dem Benutzer die Möglichkeit geboten wird, beachtenswerthe Erscheinungen selbst zu be-

rificiren, wenigstens zu beurtheilen, wie weit er sich auf deren Richtigkeit verlassen kann.

Doch dies ist schon ein höherer Gesichtspunkt, der von dem Praktiker abgelehnt werden könnte. Aber davon gänzlich abgesehen, ist der Plate'sche Lehrgang nicht geeignet, auf Gymnasien und Realschulen benutzt zu werden. Wir glauben nicht, daß irgend ein Lehrercollegium solcher Schulen ihn zur Einführung in Vorschlag bringen werde. Wir sind weit entfernt, das Streben nach praktischer Sprachfertigkeit zu mißbilligen, allein sie darf nicht der ausschließlich maßgebende Gesichtspunkt sein, wie es bei Plate der Fall ist.

Wie das Erscheinen einer dritten Auflage beweist, hat das Buch bereits sein Publikum gefunden, und wir glauben in der That, daß es da, wo es mehr auf eine gewisse Sprachfertigkeit, als auf gründliche Sprachkenntniß und Correctheit ankommt, mit Erfolg benutzt werden kann.

Es war unsere Absicht, noch ein paar Worte über die Epitheta „naturgemäß, schnell, leicht" hinzuzufügen, die uns auf Schulbücherartikeln durchaus nicht gefallen wollen; doch unterlassen wir es als den Lesern dieser Zeitschrift gegenüber überflüssig.

Breslau. Dr. Bertram,
Oberlehrer an der Realschule z. h. Geist.

Die Französische Conjugation nach Verbalstämmen. Zum Gebrauch für Schulen als Supplement zu jeder Französ. Grammatik. Von Fr. Kaselitz. Berlin. Nicolai. 1879.

Der Verf. will die „Einübung der Französischen Conjugation aus den Fesseln des todten und geisttödtenden, rein mechanischen Auswendiglernens befreien". So schlimm dürfte es doch in den meisten Schulen nicht stehen. Selbst nach Plötz läßt sich die Behandlung der unregelmäßigen Verba ohne allen Mechanismus betreiben. Freilich ohne — Pauken geht es auch oft nicht. Das wird nun wohl bei der Formenlehre immer nöthig sein — auch auf Grund dieses Schriftchens. Dieses Behalten so und so vieler Stämme erschwert besonders dem Tertianer die Sache erst recht — um so mehr, da die Unterscheidung der Stämme oft eine willkürliche ist, z. B. verstehen wir nicht, warum bei finir zwei Stämme angenommen werden, da nach den vom Verf. entwickelten Grundsätzen je finis sich aus dem zweiten Stamm finiss — ergeben muß, also nicht den besonderen Stamm fin— zu seiner Erklä-

rung bedürfte. Den umgelauteten Stamm (unter dem Einfluß des Accentes!) als besonderen zu nennen, empfiehlt sich auch nicht — und wie soll der Schüler schließlich — ehe er an die Erlernung der Stämme geht — sich die Endungen z. B. des Subjonctif einprägen? Da muß er doch buchstabiren! Und was werden davon die Folgen für die gesammte Aussprache sein?

Dennoch ist die Arbeit nicht verloren! Wir halten dieses Schriftchen sogar für vortrefflich geeignet, zur Repetition z. B. in Secunda zu dienen, wo dann der Schüler, inzwischen vorgeschritten, das Bild von einer anderen Seite sieht. Zu diesem Zweck macht das Verzeichniß der sich an die Verba bei Plötz anschließenden phraseologischen Zusätze das Buch ganz besonders geeignet, und wir empfehlen dasselbe aber auch sonst, da sich manches daraus auch für die jetzt verbreitete Methode, die unregelmäßigen Verba zu behandeln, verwerthen läßt.

Hamburg. Dr. G. Wendt.

1. Voyages et Littérature von J. J. A. Ampère. Ausgewählt und erklärt von K. Graeser. Berlin. Weidmann. 1878. 166 S. M. 1,50.

Der Ausspruch Goethe's (Gespräche mit Eckermann III. Theil p. 168): „Ampère steht in seiner Bildung so hoch, daß die nationalen Vorurtheile, Apprehensionen und Bornirtheiten vieler seiner Landsleute weit hinter ihm liegen, und er seinem Geiste nach weit mehr ein Weltbürger ist, als ein Bürger von Paris" rechtfertigt in der That den Wunsch des Herausgebers, daß Ampère in Deutschland besser bekannt sein möchte. Und der auf diesem Gebiete wohlbekannte Verf. trägt durch die geschickte Auswahl, die er aus A's. Werken getroffen, erheblich dazu bei. Das Vorwort hebt kurz die Beziehungen hervor, in denen A. zu den Capacitäten seiner Zeit gestanden; die Deutschen aber haben besondere Veranlassung, den Freund Goethe's und unseres ganzen geistigen Lebens zu lieben. Mit seinen näheren Lebensschicksalen macht uns eine kurze Biographie bekannt — die Verlagsbuchhandlung legt mit Recht hierauf großen Werth. Die Auswahl, welche aus den mannichfachen Schriften des liebenswürdigen und durchaus freisinnigen Mannes veranstaltet ist, bietet gerade für deutsche Leser fast nur Interessantes. Zwischen die Reiseeindrücke aus Dänemark, Schweden, Norwegen, und die aus Amerika sind drei Artikel über Goethe eingeschoben: le théâtre de G., Nécrologie de G., und une Visite chez G.

Die Anmerkungen sind ausschließlich sachlicher Natur und beschränken sich auf das Nöthigste, so daß Einem die interessante Lectüre nicht verleidet wird. Die Ausstattung ist die bekannte gute, die Correctheit des Druckes zu loben und auch der Preis verhältnißmäßig so niedrig, daß wir das Werk allen mittleren und höheren Bildungsanstalten als besonders geeignet zur Privatlectüre empfehlen möchten.

2. **Les Provinciales ou Lettres écrites par Louis de Montalte à un Provincial de ses amis et aux MM. PP. Jésuites par Blaise Pascal.** Erklärt von Dr. A. Haase. Berlin. Weidmann. 1878. 294 S. M. 2,70.

Diese Ausgabe verdient unsere Anerkennung in noch höherem Grade als die vorige; wir möchten sie zu dem Verdienstvollsten rechnen, das seit längerer Zeit auf diesem engeren Gebiete erschienen ist. Es ist die erste Ausgabe der Provinciales, die einen genügenden sachlichen Commentar liefert. Ein gut Stück Arbeit steckt in diesem bescheidenen Bändchen, das obendrein nicht durch alltägliche Anmerkungen Umfang erhalten hat, sondern durch wirkliche Erläuterungen in das Verständniß des Schriftstellers einführt. Diesem Zweck dient in erster Linie eine vortreffliche Biographie Pascals, ferner eine „Einleitung zu den Prov. Briefen", worin der ganze berühmte Streit unter den Titeln „Jansenismus — Veranlassung zu den Briefen — Ueber die Briefe — Ausgang des jansen. Streites" gründlich, doch nicht zu breit erörtert wird. Wichtige Sacherklärungen bringt ein Anhang, speciell für vorkommende Eigennamen. Außerdem geht jedem Briefe — neben der von P. selbst gegebenen — eine orientirende Inhaltsangabe vorher. Die Anmerkungen, grammatischer und lexikalischer, hier und da auch synonymischer Natur beschränken sich auf das nöthige Maaß. Der Verf. kennt die Sprache P's. und seiner Zeit; die Hinweise auf veraltete Wendungen resp. den jetzigen Sprachgebrauch sind zuverlässig und correct.

Verf. zieht es an mehreren Stellen vor zu bekennen, daß er über den betreffenden Punkt keinen Aufschluß geben kann, als einfach darüber hinzugehen oder etwas Unsicheres zu geben, ein Verfahren, welches entschieden Beifall verdient. Im Anhang dürften noch hier und da einige Notizen (z. B. über Pelagianer, Semipelagianer, Casuisten, und vielleicht die Simoniaques) eine besondere Stelle beanspruchen, und wenn wir uns einen Vorschlag erlauben dürfen, so möchten wir empfehlen, als Erläuterung der ganzen Frage die herrliche Stelle im zweiten Briefe (S. 36 und 37) die „peinture de l'Eglise dans ces différents

avis" in der Einleitung mit abdrucken zu lassen. — Um eine genaue Durchsicht des durch sehr viele Druckfehler entstellten Textes können wir übrigens im Interesse des Buches zu bitten nicht unterlassen.

Wir zweifeln nicht, daß sich das Werk auch außerhalb der Schule viele Freunde erwerben wird — in einer Zeit, welche noch von den letzten Kämpfen gegen die Jesuiten wiederhallt und in welcher der Kampf zwischen Scheinfrömmigkeit und Herzensfrömmigkeit, zwischen echter und falscher Moral auch im Schooße der protestantischen Kirche auf's Neue entbrannt ist.

Hamburg. Dr. G. Wendt.

1. Un jeu de la fortune ou les Marionnettes. Comédie en cinq actes et en prose, par L. B. Picard. Herausgegeben von Dr. Th. B. A. Klotsch, Realschuldirector in Borna.

Das Stück ist in der That, wie der Herausgeber in seinem Vorwort bemerkt, anmuthig und sprachlich lehrreich und deshalb wohl geeignet den Schüler anzuregen und Interesse für die Sprache in ihm zu erwecken. Wenn der Herausgeber aber im Vorwort ferner sagt: „Möchte es mir gelungen sein, in der vorliegenden Ausgabe durch die Anmerkungen den Schülern bei der Präparation das Verständniß des Stückes zu erleichtern und mithin den Unterricht ihnen nutzbarer zu machen!" so dürften doch wohl von Seiten der Herren Kollegen berechtigte Bedenken erhoben werden dagegen, daß in solcher Weise dem Schüler die Präparation erleichtert werde. Es kann und darf nicht Aufgabe der Anmerkungen sein, dem Schüler theils den Gebrauch des Wörterbuchs ganz zu ersparen, theils ihm das Nachdenken beim Präpariren abzugewöhnen, statt ihn daran zu gewöhnen.

In der Einleitung wird zunächst darauf hingewiesen, daß verschiedene Lustspiele Picard's durch die Schiller'sche Bearbeitung deutsches Nationaleigenthum geworden sind, und hervorgehoben, wie Schiller selbst das Verdienst des französischen Dichters hoch anerkenne. Dann folgt in gedrängter Kürze das Nöthigste über das Leben und die literarische Thätigkeit des Dichters und schließlich in einer speziellen Einleitung das von Picard selbst geschriebene Vorwort zum vorliegenden Stücke.

Unter den Anmerkungen befinden sich neben einer Anzahl sehr zweckdienlicher, zum Verständniß nothwendiger literarischer, etymologischer, grammatischer Bemerkungen eine große Menge, die füglich

hätten wegbleiben können und müssen. Das Buch hätte dadurch entschieden für den Schulgebrauch gewonnen. Abgesehen davon, daß viele davon es dem Schüler gar zu bequem machen, sind auch einige darunter, die uns bedenklich erscheinen, weil sie geradezu irre führen. Von den unserer Ansicht nach unnöthigen heben wir nur die auffallendsten hervor. A. I, 5 Anm. 8 cette affaire terminée je me retire: ich ziehe mich zurück, wenn ich dieses Geschäft zu Ende geführt habe. Im Französischen muß das absolut gebrauchte particip passé stets sein eigenes Subject haben. — 9 faire valoir nutzbar machen. — 7, Anm. 9 entendre raison Vernunft annehmen. — A. II, 1 Anm. 4 survivre à qch., etwas überleben. — 12, Anm. 6 demander un service um eine Gefälligkeit bitten. — A. III, 5 Anm. 15 amener qn. à faire qch. Jemanden dahin bringen, daß er etwas thut. — 6, Anm. 9 les seuls qui ayez. Der Subj. steht nach dem Relativ, weil seul als superlativer Begriff gefaßt werden muß. — Anm. 10 avoir des obligations à qn. Jemandem Dank schuldig sein. — 12, Anm. 2 en vouloir à qn. Jemandem grollen. — A. IV 1, Anm. 7 tout bas in aller Stille, ganz heimlich. — 8 de bon coeur = volontiers von Herzen, zärtlich. — 9 indulgent pour nachsichtig gegen. — 2, Anm. 1 se pouvoir = être possible. — 4, Anm. 7 chagrin mißvergnügt, traurig. — 4, Anm. 20 qui fasses, der Subj. steht nach dem Relativ, weil der vorhergehende Satz eine Forderung ausdrückt. — 13, Anm. 9 attendre que warten bis. — A. V sämmtliche Anm. 1—6, 8 Anm. 11 écriture Handschrift, Hand.

Von denen, die bedenklich erscheinen, weil sie nach unserer Ansicht irre führen, sind zu nennen: A. I, 3 Anm. 2 zu: Vous m'avez fait rire . . . . c'est qu'il y a là dedans une fine morale. C'est que soll hier dem folgenden Satze Nachdruck verleihen, während es doch wohl heißt: Das kommt daher, weil . . . . — 5, Anm. 1 qu'il vous donne sa fille, il en est bien le maître, mais qu'il ne compte plus sur moi . . . „Bei einer derartigen Inversion der Sätze, wo der Nebensatz vor dem Hauptsatze steht, hat que häufig — wie hier — die Bedeutung von s'il arrive que." — Ist nicht der Satz mit que vielmehr Concessivsatz (Mag er Ihnen seine Tochter geben), und der Satz il en est parenthetisch eingeschoben? cf. Steinbart §. 95, ebenso Mätzner 114. — A. I, 10 Anm. 11 qu'on me vole, qu'on me pille etc. werden als Imperative gleichgestellt, während sie doch ebenfalls als Concessivsätze zu erklären wären. — A. II, 1 Anm. 11 gens

ruinés ruinirte Leute — gens gilt als Masculin für Adjective, welche dem Worte folgen, sonst ist es Femininum. (Nur wenn das Adjectiv auf stummes e sich endigt und vor gens steht, so gilt gens auch als Masculinum z. B. tous les honnêtes gens.) — Steht die Fassung dieser Regel nicht im Widerspruch mit den Erklärungen der besten Grammatiken und ist sie außerdem erschöpfend? A. III, 12 Anm. 1 Qui jamais eût pensé cela? Der Subj. steht nach qui, wenn es einen negativen Sinn enthält (oder einem Worte wie nul, aucun, personne, guère, rien oder premier, second, dernier entspricht). — Erscheint der Subj. des Plusqup. nicht vielen als zweite Form des Cond. passé? A. III, 12 Anm. 2 Il reviendrait à moi, que je n'en voudrais plus. que . . ne ist synonym mit sans que (ohne daß) wenn . . . nicht. — Handelt es sich nicht um die ziemlich häufige Form des Bedingungssatzes ohne Conjunction, wobei Vordersatz und Nachsatz durch das bedeutungslose que getrennt sind? cf. Steinbart §. 45. A. V, 10 Anm. 2 défier qn. de faire qch. Jemandem nicht zutrauen, daß er etwas thun wird (NB. Er hätte nicht . . . sollen!) — Der Satz heißt: Que ne m'oubliait-il dans mon état de ce matin! je le défiais de m'appauvrir, je n'avais pas été riche. Dem ganzen Zusammenhange nach kann dies nur heißen: Da (heute morgen) hätte er mich meinetwegen enterben können, denn da war ich noch nicht reich gewesen, empfand also den Schlag nicht so, wie jetzt, wo ich den Reichthum gekostet habe.

An Druckfehlern, die in den Berichtigungen nicht aufgenommen sind, sind uns aufgefallen: Im Personenverzeichniß fehlt Dumont. p. 48 Z. 2 lies médiocrité, p. 62 Z. 24 se faut voir, p. 73 Anm. 5 gênant, p. 78 Scene X Léonard für Georgelle, p. 98 letzte Anm. Scène IV.

2. Don Quichotte de la Manche. Traduit de l'Espagnol par Florian. Herausgegeben von Dr. A. Kühne.

Die Bearbeitung des Don Quichotte von Florian hat, wie der Herausgeber dies in den Vorbemerkungen ausspricht, dies Werk um mehr als die Hälfte gekürzt. Alles, was aus pädagogischen Gründen unzulässig war, ist ausgeschieden, und dennoch wird dem Schüler ein durchaus zusammenhängendes Ganzes geboten. Die Bearbeitung zerfällt in zwei Theile. Der erste Theil, der uns hier vorliegt, umfaßt 24 Kapitel und findet einen guten Abschluß in der Erzählung von der ge-

lungenen Habhaftwerdung des Helden durch die List des Geistlichen und des Barbiers, die ihn nach Hause transportiren und der Pflege seiner Damen übergeben. Der Text ist bis auf ganz geringe Ausnahmen correct. Zu Anfang des Buches finden sich biographische Notizen über den Verfasser des spanischen Don Quichotte, Cervantes, und ist besonders das Verdienst dieses Schriftstellers hervorgehoben, durch Abfassung dieses satirischen Romans die sinnlosen Ritterromane jener Zeit erfolgreich bekämpft zu haben. Hierauf folgen einige Bemerkungen über den französischen Bearbeiter des Don Quichotte.

Was nun die Anmerkungen betrifft, so sagt der Herausgeber in der Vorbemerkung: „Die Anmerkungen sollen dem Schüler und nicht dem Lehrer an die Hand gehen. Sollten sie stellenweise überflüssig erscheinen, so ist doch zu beachten, sowohl daß dem Schüler oft nur die kläglichsten Hülfsmittel zu Gebote stehen, als auch daß er die guten, falls sie ihm zugänglich sind, selten in geeigneter Weise zu benutzen weiß. Wo daher eine wirkliche Klippe war, hielt es der Herausgeber für geboten, schnell die Hand zu bieten."

Referent überläßt es den Herrn Collegen nach den hier folgenden Proben selbst zu entscheiden, ob der Herausgeber seine Aufgabe richtig gelöst hat.

Cap. 1 Anm. 2 (zu: un village d o n t je ne me soucie guère de me rappeler le nom) dont abhängig von nom, nicht von me soucie. Cap. 1, Anm. 26 (zu: La première chose qu' il fit fut d'aller) fit. Heute würde man den Subjonctif setzen; der Verfasser (Florian) schwankt, wie aus vielen folgenden Stellen zu ersehen ist, zwischen Subj. und Indicatif. Dergleichen Stellen sind nach folgenden Anmerkungen: III, 7 elles (les armes) appartiennent au plus vaillant de tous ceux qui o n t ceint l'épée. VIII, 19. Son compagnon pique la sienne (la mule) le mieux qu'il p e n t. X, 6 voici la première aventure dont nous nous t i r o n s bien portants. XVIII, 6 le seul bijou que j'a i e reçu de mad. Dulc. a été un morceau de fromage. XXIV. Un éclat de rire général fut sa (la?) seule réponse qu'on f i t.

In allen diesen Anmerkungen ist auf I 26 verwiesen. Referent erlaubt sich auf Steinbart Gram. §. 81—83 und Mätzner §. 127 zu verweisen. (pag. 33 Z. 15 furieux de ce que j'étais le seul qui lui disputais la victoire hätte consequenter Weise mit erwähnt werden müssen).

Ferner: Cap. VII. Anm. 15 (zu je vous assure qu'il pleuvrait des couronnes, qu'aucune ne pourrait bien aller à sa tête) qu'aucune ne = saus qu'aucune. (Bessere Erklärung wäre wohl gewesen nach Steinbart §. 45). VIII. Anm. 9 (zu: il allait cheminant derrière lui) il allait nicht „er ging", da Sancho auf dem Esel sitzt!! (Das part. prés. bei aller ist wohl eine größere Klippe und hätte eher eine Bemerkung verdient). Aehnlich: X, Anm. 5 (zu mon devoir est d'aller par le monde, réparant les injustices et redressant les torts) redresser wieder gut machen. X Anm. 1 (zu je ne demande pas mieux que vous en ayez) „Es müßten eigentlich zwei que stehen, was die französische Sprache aber aus Gründen des Wohllautes vermeidet." Auf diese Anmerkung wird verwiesen in Cap XIII. Anm. 1 (zu ils ne demanderont pas mieux de vous en instruire) „mieux, zu ergänzen que (X. Anm. 1). Ferner: (zu Si je me rencontre avec un géant et que je le renverse) „que statt der Wiederholung von si." Ueber den Modus nach diesem que, und unter welchen Bedingungen dasselbe steht, ist nichts gesagt, wohl aber findet sich eine jedenfalls ganz unnöthige Hinweisung auf dies stellvertretende que noch öfter, so IX Anm. 6 „que statt der Wiederholung von quand." IX Anm. 11 „que statt der Wiederholung von comme." XV Anm. 3 „que statt der Wiederholung von si; daher der Subj.: vouliez." XVI Anm. 3 „que für afinque und que für tandisque."

Dergleichen Anmerkungen, überflüssig, weil sie nicht belehren, sondern rein mechanisch über Schwierigkeiten hinweghelfen, finden sich noch mehrere, während öfter Bemerkungen nöthig gewesen wären, um dem Schüler über wirkliche Klippen hinwegzuhelfen. Auf keinen Fall erscheinen uns die Anmerkungen ihrer Mehrzahl nach den für diese Sammlung aufgestellten Grundsätzen zu entsprechen.

Celle. Dr. O. Jahn,
Oberlehrer an der Realschule I. O.

Auswahl französischer Gedichte. Nebst biographischen Notizen der (besser: über die) Verfasser und einem Anhang über die Grundzüge der französischen Verslehre. Für den Schul- und Privatgebrauch von Dr. O. Weddigen. Paderborn, Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh. 1879. IV und 127 Seiten, 8.

Mit Lafontaine anfangend, weist vorliegende Sammlung einige dreißig chronologisch geordnete Dichternamen, die durch 100 Gedichte

vertreten sind, auf. Die Auswahl ist im Ganzen zu billigen; vielleicht hätte die epische Poesie etwas mehr berücksichtigt werden können. Nicht aufgenommen wünschten wir das Gedicht Charlotte Corday von André Chénier (p. 18—20). Soll sich der Lehrer bei Lesung desselben auf eine langathmige moralisch-politische Erörterung einlassen? Eine solche Controverse gehört sicherlich nicht in die Schule; sie könnte aber kaum vermieden werden, wenn das Gedicht überhaupt in der Klasse gelesen werden soll. Gereifte Geister mögen sich über das schwierige und delicate Problem, das die größten Geister — wir erinnern beispielsweise an Wieland*) — beschäftigt hat, klar zu werden suchen; vor das Forum unserer Schuljugend gehört es schwerlich. Ferner enthält das Stück Wendungen, die, obwohl von dem höchsten sittlichen Pathos eingegeben, der Jugend nicht vorgelegt werden dürfen; z. B. Str. 1:

— — — —

Des fanges du Parnasse un impudent reptile
Vomit un hymne infâme au pied de ses autels.

Str. 11: Es nous, eunuques vils, troupeau lâche et sans âme.
Str. 12: O vertu! le poignard, seul espoir de la terre.

Charles Nodier's Ode: La Napoléone (p. 89) würde den deutschen Leser sympathischer anmuthen, wenn er sich nicht sagen müßte, daß die wahre Herzensmeinung der Franzosen viel richtiger durch Bérangers Les Souvenirs du Peuple**) charakterisirt wird. Das Buch trägt das Motto: „In der Poesie offenbart sich das innere Leben eines Volkes am Unmittelbarsten und Vernehmlichsten"; allein Charles Nodier's Ode ist wohl kaum mehr, als der vereinzelte Erguß eines politisch Malcontenten. Zum Verständniß mußte übrigens das Entstehungsjahr des Gedichtes beigefügt werden. Der Schluß:

Il faut, Napoléon, que l'élite des braves
Monte à l'échafaud de Sidney.

macht eine ziemlich lange historische Erklärung nöthig.

Ohne das Interesse zu unterschätzen, das fremdsprachliche Uebersetzungen deutscher Originale erwecken können, scheint es uns, daß Lepas' Le roi des aunes (p. 113) und Fournel's Lorelei (p. 109), so hübsch das letztere auch an sich ist, doch allzu sehr hinter den Originalen zurückstehen, um eine wirkliche ästhetische Befriedigung zu ge-

*) Sämmtliche Werke, 47. Band, p. 127, Gruber'sche Ausgabe, 1826.

**) Der Verfasser schreibt Les souvenirs du peuple, und so überall in den Ueberschriften die Stichwörter mit Minuskeln.

währen. Vorzüglich gelungen kann dagegen Marmier's Mignon genannt werden. Dem Uebersetzer kam offenbar der vorwiegend descriptive Inhalt sehr zu Hülfe.

Was die auf Seite 118 und 119 abgedruckten 50 Sprüchwörter in einer „Auswahl französischer Gedichte" sollen, ist uns nicht klar. Sie fallen aus der Tendenz des Buches vollständig heraus. Außerdem begegnet man fast sämmtlichen bis zum Ueberdruß in allen möglichen Grammatiken und Uebungsbüchern. Die beiden Seiten konnten, wenn sie etwas Didactisches enthalten sollten, besser zur Aufnahme einiger poetischer Sentenzen verwendet werden.

Die kurzen biographischen Notizen, sowie die Verslehre hätten wir lieber in französischer Sprache gesehen. Originaltexte dazu sind nicht schwer zu beschaffen, z. B. bietet Poitevin's Cours pratique de Litt. fr. Paris, Firmin Didot, ganz kurze Biographieen von Autoren in großer Fülle.

Wir zweifeln nicht, daß das Buch seinem Zwecke, in die französische Dichtung einzuführen, zu entsprechen vermag. Die Ausstattung ist anständig. Druckfehler sind uns nicht aufgefallen.

Breslau. Dr. Bertram,
Oberlehrer an der Realschule zum h. Geist.

Marcillac, F. Manuel d'histoire de la litérature française depuis son origine jusqu'à nos jours à l'usage des collèges et des établissements d'éducation. Quatrième édition. Genève-Bâle-Lyon. G. Georg. Libraire-Editeur.

Wenn ein Buch in verhältnißmäßig kurzer Zeit vier Auflagen nacheinander erlebt, so ist an der Brauchbarkeit desselben wohl nicht mehr zu zweifeln und mit Recht anzunehmen, daß dasselbe einem in weiten Kreisen empfundenen Bedürfniß abhilft. Bei der vor uns liegenden Literaturgeschichte ist das in der That der Fall. — Seit wenigen Jahren sind kleinere, zum Theil oft recht gediegene französische Literaturgeschichten in großer Anzahl erschienen; die meisten derselben sind indeß nur Compilationen aus größeren Werken oder wörtlich übertragen aus französischen Originalen. — Von in französischer Sprache geschriebenen kleineren Werken, welche sich einer Anerkennung zu erfreuen haben, sind die von Demogeot und Grongier zu nennen, wiewohl der letztere vielfach recht unselbstständig ist und seine Hauptstütze in Nisard findet. Eine größere Anerkennung indeß gebührt

unzweifelhaft der Literaturgeschichte von Marcillac. Der **Verfasser** ist ein praktischer, wohlerfahrener Schulmann, welcher seiner **Aufgabe** mit praktischem Geschicke gerecht wird und in gewandter und anziehender, wiewohl einfacher Sprache die Literaturgeschichte des französischen Volkes behandelt. Im Gegensatz zu anderen Literaturgeschichten giebt er keine trockene, auf die Dauer ermüdende Aufzählung von Namen und Werken, er erwähnt nur Schriftsteller und Dichter von hervorragender Bedeutung und bespricht ihre Werke eingehender als es sonst in kleineren Handbüchern der Fall ist. Freilich ist manches weggeblieben, was, selbst nach der Ansicht des Verfassers, einen Platz in dem Buche hätte einnehmen können, doch fällt dieser Umstand zu wenig ins Gewicht gegenüber dem Vorzüglichen, was uns geboten wird. Das 20[illegible] Seiten umfassende Buch, dessen Druck und äußere Ausstattung nichts zu wünschen übrig lassen, trägt durchweg den Charakter des Soliden und praktisch Brauchbaren.

Da in unseren höheren Lehranstalten der Hauptsache nach nur eine übersichtliche Darstellung der fremdländischen Literatur, kurze Lebensbeschreibungen der Schriftsteller und einfache Beurtheilungen ihrer Werke gegeben werden, so entspricht dasselbe ganz und gar den Anforderungen, welche wir an einen derartigen Leitfaden zu stellen haben. Der klar und übersichtlich geordnete Stoff ist aber auch zur Lectüre wohl geeignet; der Schüler kann von dem Stile und der Sprache des Verfassers nur lernen.

Wir stehen nicht an, die tüchtige Arbeit allen Fachgenossen aufs Beste zu empfehlen.

Rawitsch. Dr. Thiem.

Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit erklärenden Anmerkungen, Präparation, Wörterbuch, Aussprachebezeichnung. Von Dr. F. J. Wershoven, Brieg, und A. L. Becker, Tiverton, England. Cöthen. O. Schulze. 1880. VIII. und 182 Seiten; Wörterbuch 48 Seiten, groß 8°, Preis 2 Mark.

Dieses neue Lesebuch scheint seiner ganzen Anlage nach für die Tertia und die Untersecunda der Realschule und die entsprechenden Klassen anderer Lehranstalten, also für die Bedürfnisse der Unter- und der Mittelstufe des englischen Unterrichtes berechnet zu sein. Einer solchen Aufgabe ist es recht angepaßt, wie aus dem Folgenden hervorgehen dürfte.

Der eigentliche Lesestoff nimmt 162 Seiten ein; er zerfällt in 5 Abschnitte: I. Narrative pieces (Seite 1—29, mit 24 Nummern); II. History. Biography (S. 30—86, 35 Nummern); III. Geography. England and the English (S. 88—118, 24 Nummern); IV. Letters. Useful Knowledge. Science (S. 121—135, 9 Nummern); V. Poetry (S. 138—162, 33 Nummern). Die Prosastücke gehören, wie es bei einem in die Lectüre einführenden Buche selbstverständlich ist, vorzugsweise der ganz modernen Literatur an. Von berühmten Schriftstellern sind mit größeren oder kleineren Bruchstücken vertreten: O. Goldsmith, Addison, Lamb, Defoe, Chesterfield, Dickens, Hume, Macaulay, J. D'Israeli, Smollet, Robertson, W. Irving u. a. Aus Macaulay z. B. finden sich reproducirt: aus State of England in 1685, a) Growth of the Towns, b) Mineral Wealth, c) Stage Coaches; ferner The Black Hole und in dem Lesestück Political Nicknames die Abschnitte Roundhead and Cavalier und Whig and Tory — unstreitig passende und werthvolle Bestandtheile jedes Lesebuches, selbst wenn man vielleicht der Meinung wäre, daß Lesebücher besser keine Bruchstücke aus Schriften brächten, die so leicht zugänglich sind und deren vollständige Lectüre so sehr zu empfehlen ist, wie Macaulay's State of England in 1685 und die ausgezeichneten Essays Lord Clive und Warren Hastings. Neben solchen Stoffen von zweifelloser Classicität finden nun aber auch eine ganz besonders reichhaltige Berücksichtigung die verschiedensten Lesestoffe lehrhafter Richtung, die theils mehr oder weniger bekannten Schriftstellern der Jetztzeit (Freeman, Campbell, W. Hughes, R. Morris, S. Smiles 2c.), theils verschiedenen Zeitschriften belehrenden, literarischen oder politischen Inhaltes entlehnt sind. Es wird hier viel des Anregenden in durchaus correcter Einkleidung geboten, und der Gedanke, das Interesse der Anfänger für die Sprache durch einen recht aus dem Leben gegriffenen Sachinhalt zu beleben, verdient uneingeschränktes Lob. Wer sollte nicht die Stücke Iron von Prof. Wilson, Iron and Civilisation von S. Smiles, Cricket von G. C. Mackie und so vieles andere mit Vergnügen lesen? Nur die in die Prosaabtheilung eingefügten Memorirverse über die Sovereigns of England (S. 73) werden schwerlich viel Beifall finden: scherzhaft gemeint, ist die Darstellung zu trocken; ernsthaft gemeint, gewähren sie — was doch wohl der Hauptzweck sein soll — kaum eine nennenswerthe Gedächtnißhilfe. Der poetische Theil tritt, was nur zu billigen ist, im Umfang erheblich hinter dem prosaischen zurück.

Die 33 Gedichte bieten größtentheils längst Bewährtes, was die meisten Anfänger zuerst kennen zu lernen pflegen (z. B. We are seven, The Wandering Boy, The Destruction of Sennacherib und Aehnliches). Die unvermeidlichen Those Evening Bells und The Last Rose of Summer, so schön sie an sich sind, erscheinen mir, aufrichtig gestanden, für Knaben etwas zu sentimental. Von den drei aus dem Deutschen von Longfellow übersetzten Gedichten (Wanderer's Night Songs von Göthe, The Castle by the Sea und The Luck of Edenhall von Uhland), so gelungen die Uebersetzungen auch sind, war es, wenn einmal auch in dieser Richtung etwas geboten werden sollte, an dem dritten Gedichte genug. Man kann ja zugestehen, daß deutsche lyrische Gedichte in keiner modernen Sprache verhältnißmäßig so vollkommen übersetzt werden, wie im Englischen; trotzdem kann das Hauptinteresse, das solche Versuche gewähren, nur im Sprachlichen, nie im Poetischen liegen, und zu einer nutzbringenden Vergleichung reichen die Kenntnisse der Schüler nicht aus. Es ist hier nicht der Ort, diese sprachlich-ästhetische Frage ausführlicher zu erörtern; jedenfalls vermindert das Vorhandensein dieser drei wirklich meisterhaften Uebersetzungen den Werth des Buches nicht, und möglicherweise sind sie vielen gerade willkommen.

Im Ganzen und Großen verdient sowohl die prosaische, als auch die poetische Auswahl aufrichtige Anerkennung.

Für eine zweite Auflage, die gewiß nicht ausbleiben wird, wäre es erwünscht, zu allen Stücken die Quellen angegeben und die Verfasser etwas genauer bezeichnet zu sehen. Wer ist z. B. Geo. Boyle? Wer oder was ist The Builder? Von wem rührt die Uebersetzung aus Mommsen (S. 34) her? — Fragen, die für den Lehrer von Interesse sind und vom Verfasser mit Leichtigkeit beantwortet werden können.

In der Abtheilung „Präparation, Anmerkungen" sind zunächst sehr genaue Wörtersammlungen zu den ersten 17 Lesestücken, sowie zu diesen und den folgenden Stücken ausführliche sprach- und sacherklärende Anmerkungen gegeben. Die „Präparation" soll gleichsam ein Muster für den Schüler sein, wie er diese Aufgabe selbständig auszuführen hat. Der Gedanke, dem Schüler durch vollständig ausgeführte Beispiele eine deutliche Anleitung zur eigenen Anfertigung brauchbarer Präparationen zu geben, ist beachtenswerth. Wenn die Schüler lernen, eine ähnliche Sorgfalt bei ihrer Vorbereitung in Anwendung zu brin-

gen, so sind sie auf dem besten Wege, die beim Erlernen fremder Sprachen so unerläßliche Genauigkeit im kleinsten sich anzueignen. Recht sorgfältig ist in den 17 Präparationen auch die Aussprache bezeichnet; vielleicht zu peinlich, denn Wörter wie tingle, pluck, spot bedürfen doch wohl kaum einer besonderen Bezeichnung der Kürze. Die grammatischen Erläuterungen sind jedenfalls auch als Muster von der Benutzung der Grammatik bei der Präparation aufzufassen; sonst wären sie etwas zu ausführlich. Wenn zur Erklärung von Heptarchy und Hypocaust die griechischen Wörter ἑπτά, ἄρχειν, ὑπό und καίειν herbeigezogen werden, so hätte jedenfalls dabei die Aussprache nach dem gewöhnlichen Alphabet hinzugefügt werden sollen (hepta, archein u. s. w.), indem bei Nichtgymnasiasten, für welche englische Lesebücher doch vorzugsweise bestimmt zu sein pflegen, die Fertigkeit griechische Wörter zu lesen, nicht vorausgesetzt werden kann.

Das zum Lesebuche gehörige alphabetische Wörterbuch und Verzeichniß der Eigennamen ist eine gewissenhafte Arbeit und mit genauer Aussprachebezeichnung nach einem leicht verständlichen Systeme versehen.

Für die praktische Verwerthung werden sich die zu einigen Stücken beigegebenen Questions als recht brauchbar erweisen. Sie sind allerdings größtentheils nur analytisch, d. h. fragen in der Ausdrucksweise des Textes nach einem Satztheil; doch ist diese Frageweise natürlich die dem elementaren Bedürfnisse zunächst entsprechende.

Druck und Ausstattung sind sehr gut. Der Preis von 2 Mark für das sauber cartonnirte Exemplar ist als sehr mäßig zu bezeichnen. Das Buch kann mit voller Ueberzeugung der Beachtung der Realschulen und anderer Anstalten, welche Englisch treiben, empfohlen werden.

Breslau. W. Bertram,
Oberlehrer an der Realschule z. h. Geist.

Deutsche Geschichte bis auf Karl d. Gr. von Georg Kaufmann. 1. Bd. Die Urzeit der Germanen. Leipzig bei Duncker u. Humblot. 360 Seiten Text. 8. Lex.)

Die hier behandelte Periode der Geschichte ist Deutschen und Franzosen gemeinsam. Das ist allein schon ein hinreichender Grund gewesen, sowohl in Deutschland als in Frankreich, das historische Material derselben in Monographien ebenso gründlich als — verschieden zu behandeln. Der Verf. des vorliegenden Werkes hat bereits früher durch zahlreiche Arbeiten über engere Themata aus dem Gebiet der

älteren deutschen Geschichte diesen gelehrten Apparat gewissenhaft vermehren helfen; auch hat er über denselben Gegenstand einige Jahre hindurch an der Straßburger Hochschule hochgeschätzte Vorträge gehalten. Das vorliegende Werk stellt nun von der Höhe seiner und Anderer Forschungen herab — wir möchten sagen, gleichsam aus der Vogelperspective — ohne jede gelehrte Beimischung, ja fast ohne jedes Citat, diese Periode unserer Geschichte im Zusammenhang dar. Der oben erwähnten verschiedenen Auffassung von Seiten früherer Bearbeiter gegenüber wird der Standpunkt des Verf. durch einen einzigen Satz gekennzeichnet. Er sagt (Seite 5): „Die Menschen sind geboren, um zu geben und zu empfangen: einer erzieht den andern, dient dem andern, lernt von den andern. — Der Reichthum des modernen Lebens ist zu groß, als daß er aus einer Quelle fließen könnte". Er tritt also nicht allein den französischen Darstellern entgegen, die selbst bis auf Thierry und Guizot den Germanen nichts verdanken wollen, und in ihrem Volk und seiner Cultur nur „die unverfälschten Nachkommen der großen Römer und der ritterlichen Celten" sehen, sondern er bekämpft auch die einseitige Auffassung derer, die den Reichthum urgermanischer Zustände über Gebühr preisen, und den Werth des römischen Einflußes auf Gestaltung der Gesellschaft diesseit der Vogesen und der Alpen unterschätzen.

Die „Einleitung" behandelt auf 17 Seiten in essayistisch-geistvoller Weise die Entwickelung des Romanischen und Germanischen und den Gährungsproceß, den beides durchmachen mußte. Auf Seite 22 beginnt die eigentliche historische Darstellung. Sie setzt die Kenntniß der gewöhnlichen historischen Thatsachen voraus und behandelt diese mehr nach ihrem innern, ursächlichen Zusammenhang und ihren Folgen für die Gestaltung des Ganzen, als nach ihrer chronologischen Reihenfolge, mehr vom Standpunkt der wissenschaftlichen Speculation, als von dem des Erzählers. Nichts desto weniger dürfte auch der nicht mit allen Details der Thatsachen ausgerüstete Leser dem Verfasser zu folgen im Stande sein und ein anschauliches Bild der Verhältnisse gewinnen.

Das erste Buch führt uns bis zur Völkerwanderung, das zweite schildert ausschließlich die Culturzustände des deutschen Volkes jener Zeit, und dieser Theil scheint uns der Glanzpunkt des ganzen ersten Bandes zu sein. Auf einem Raum von 100 Seiten werden hier in 10 Capiteln in lebhafter Schilderung lichtvolle Bilder über Land und Volk, über Stände und Verfassung, über Recht und Gericht, Leben

und Sitte u. s. w. dargeboten, wie wir sie selbst in den umfangreichsten Werken über deutsche Geschichte nicht angetroffen haben. Das dritte und letzte Buch enthält die Geschichte der Westgothen. Es beginnt mit einer Darstellung des geistigen Lebens des 4. Jahrhunderts, den Bestrebungen Julians und dem Siege des Christenthums auch bei den Gothen. Die eigentliche Geschichte der Westgothen wird bis zur Gründung des ersten germanischen Staates auf römischem Boden „bis an die Schwelle einer neuen Periode der Weltgeschichte" geführt. Hier im dritten Buche erzählt der Verfasser ausführlich, oft, namentlich in der Beschreibung der Schlachten gegen Valens und Theodosius, vielleicht zu ausführlich im Vergleich zu anderen Parthien. Er folgt hier mit Vorliebe dem Marcellinus Ammianus, der als alter Kriegsoberst ein besonderes Interesse an den Schlachten hatte. Den Schluß bildet eine kleine Abhandlung über die Auffassungen der älteren deutschen Geschichte, in der sich der Verf. besonders als Anhänger von Waitz und Sohm bekennt. Dem letzteren ist auch das Buch gewidmet.

Es kann uns selbstverständlich nicht in den Sinn kommen, den vorstehend skizzirten Inhalt des Buches nach seiner wissenschaftlichen Seite hier zu untersuchen. Unsere Frage ist: ist das Buch als Hülfsmittel beim Geschichtsunterricht zu verwenden? Ja, und zwar besonders was die kulturhistorischen Parthien anbetrifft in ausgezeichneter Weise, und wer die ältere deutsche Geschichte in den oberen Klassen vorzutragen hat, wird kaum eine bessere Lectüre für seine Präparation finden, wenn er auch in der Art der Darstellung natürlich dem Verf. nicht folgen darf.

Wasselnheim i. Elsaß. Dr. J. H. Albers,
Ordl. Lehrer an der Realschule.

1. Aufgaben für das gemeinschaftliche Schnellrechnen von K. Immel, Inspector und Oberlehrer in München. 49 Seiten. München, Verlag von Oldenburg, 1877. Cart. 60 Pf.

Das interessante Büchlein dient dem Kopfrechenunterricht; es enthält aber nicht eine Sammlung systematisch geordneter Aufgaben, vom Leichteren zum Schwereren aufgebaut und durch die Grundoperationen und angewandten Rechnungsarten führend, sondern will nur Stoff zur Uebung im Schnellrechnen liefern. Was darunter gemeint ist, erhellt am besten aus einigen Beispielen:

a) mit ganzen Zahlen	b) mit Decimalbrüchen	c) mit gemeinen Brüchen
Nr. 16.	Nr. 11.	Nr. 12.
450 : 5	5 × 2,7	$^{8}/_{9}$: 2
: 6	doppelt	+ $^{2}/_{9}$
+ 17	: 100	+ $1^{1}/_{3}$
× 5	+ 0,03	× $2^{1}/_{2}$
+ 240	× 0,3	: $^{1}/_{2}$
— 17	+ 0,41	: $2^{1}/_{2}$
: 11	: 0,05	× $4^{1}/_{4}$
× 80	× 2,8	
(Antw. 240)	(Antw. 28)	(Antw. 17)

Wie die Aufgaben mündlich mit knappstem Text ertheilt werden, ist ersichtlich und bedarf hier keiner Wiedergabe.

Die Aufgaben suchen demnach eine größtmögliche Fertigkeit in den Grundoperationen mit kleineren Zahlen zu erzielen und beschränken sich dabei vorzugsweise auf reine Zahlen. Diese Fertigkeit, welche häufig den Schülern an höheren Schulen mangelt, ist ja für den Unterricht wie für das practische Leben von großem Werth. Ein anderer Gewinn durch solche Aufgaben besteht in der Gewöhnung der Schüler an gespannteste Aufmerksamkeit.

Der Verfasser sagt im Vorwort, daß die Schüler solche Aufgaben „ungemein gern rechnen, ja darum bitten". Ich kann aus vieljähriger Erfahrung die volle Wahrheit dieses Ausspruches bestätigen. Nie zeigen in meinen Rechenstunden die Schüler einen größeren Wetteifer als beim Schnellrechnen.

Es kann in allen Klassen geübt werden; selbstredend hat der Lehrer nach der Leistungsfähigkeit der Klasse den Stoff zu geben. Der im Rechnen gewandte Lehrer bedarf dazu keiner Sammlung von Aufgaben, er extemporirt sie, wobei allerdings die Forderung an ihn herantritt, daß er sie während des Bildens zugleich ausrechnen muß. Es ist das aber auch viel leichter, als es anfänglich derjenige glaubt, der es bisher nicht geübt hat. Ich lasse gewöhnlich wöchentlich einmal einige Minuten zu Anfang oder Ende der Stunde schnellrechnen.

Das Büchlein verdient die weiteste Verbreitung. Es ist das erste dieser Art, das mir zu Gesicht gekommen ist.

Der vierte Theil des Buches enthält auf Seite 41—49 Aufgaben einfachster Art fürs Schnellrechnen mit Münzen, Maßen und Gewichten in folgender Form: 8 Mk. 45 Pf. = ? Fünfpfennigstücke; — 12 Mk.

72 Pf. + 8 Mk. 44 Pf. = ?; — 90 Mk. — 36 Mk. 36 Pf. = ?; — 49 × 12 Pf. = ?; — 600 × 42 Pf. = ?; — 500 × 5 Mk. 16 Pf. = ?; — 1 Pfd. 2 Mk. 35 Pf., 8 Kgr. ?; — 168 Mk. 88 Pf. : 8 = ?; — 1 Pfd. 2 Mk. 50 Pf., 1 Ctr. ?; — 500 Std 25 Mk., 1 Std. ?; — 7 Kgr. 84 Mk., 2 Dgr. ?

Der Verfasser hat jetzt, nachdem der Bundesrath die bekannte Verfügung über die Abkürzungen der Maß- und Gewichtsbezeichnungen erlassen hat, diesen vierten Theil für unzureichend gehalten und eine Umarbeitung unter folgendem Titel erscheinen lassen:

Schülerbuch zu den Aufgaben für das gemeinschaftliche Schnellrechnen mit Münzen, Maßen und Gewichten von Karl Immel, Inspector und Oberlehrer in München. Vermehrter Separat-Abdruck für Schüler der Mittel- und Oberklassen. 16 Seiten. München, im Königl. Central-Schulbücher-Verlage. 1878. Broschirt 10 Pf.

Im Gegensatze zur obigen Schrift ist also diese für die Hand des Schülers bestimmt, der trotzdem die Aufgaben im Kopfe lösen soll. Wenngleich sie gewiß auch die formelle Bildung des Schülers fördern will, so berücksichtigt sie doch besonders die Bedürfnisse des Verkehrs, und wird dadurch vielen Lehrern, namentlich auch solchen an Fortbildungsschulen, eine willkommene Gabe sein. Ihre Vorzüge vor der ersten Bearbeitung bestehen in dem vermehrten Stoffe und in der Anwendung der vom Bundesrathe angeordneten Abkürzungen; sie würden aber wesentlich noch vermehrt werden, wenn für eine spätere Auflage folgende Vorschläge Berücksichtigung fänden: 1) Es werden nur solche Maße und Gewichte angeführt, für welche die abgekürzten Bezeichnungen festgesetzt sind; also keine Decimeter, Dekameter, Deciliter, Centiliter, Kiloliter. 2) Namentlich kommen der Centner und das Pfund in Wegfall; im Post- und Eisenbahn-Verkehr sind diese Benennungen von den betreffenden Behörden für unzulässig erklärt. 3) Von Brüchen werden, wie geschehen, nur halbe, viertel, fünftel und zehntel gebraucht, nicht aber drittel. Wo kommt im praktischen Leben 1/3 Pfd., 1/3 dkg, 1/3 qm vor? 4) Die deutsche Münze wird analog den übrigen Abkürzungen, z. B. 45,30 M., oder wie es im Geschäftsleben Brauch ist, M. 45,30 oder M. 45.30 bezeichnet; also nicht 45 M. 30 Pf. Die vorgeschlagene Schreibweise giebt uns das klarste Bild von der Zusammengehörigkeit und dem Verhältniß der Zahlen, sie bietet große Vortheile bei den Rechenoperationen und macht dem Schüler keine

Schwierigkeit in der richtigen Auffassung; außerdem giebt die Anwendung des Kommas eine vortreffliche Vorübung für die eigentliche Decimalbruchrechnung.

2. Chr. Harms, Professor an der Realschule in Oldenburg, Rechenbuch für die Vorschule. 1. Heft, 2. Aufl., 40 Pf., 1875; 2. Heft, 3. Aufl., 70 Pf., 1878. Oldenburg, Verlag von Stalling.

Das erste Heft enthält das Rechnen im Zahlenkreise von 1—10, 1—20, 1—100; das zweite im Zahlenkreise 1—1000, 1—10000, 1—1000000 ꝛc., 1—0,001. Ueber die Anordnung und Behandlung des Stoffes sagt das Vorwort im Wesentlichen Folgendes: Die Anordnung ist so getroffen, daß sowohl das Charakteristische des dekadischen Zahlensystems als auch dasjenige einzelner Zahlen und Zahlengruppen scharf hervortritt. — Auf derselben Rechnungsstufe tritt die Addition mit der Subtraction, sowie die Multiplication mit der Division in möglichst enge Verbindung. — Das Buch enthält zum größten Theile Aufgaben mit unbenannten Zahlen. Die eingekleideten Beispiele haben auf den unteren Stufen eine andere Bedeutung als auf den oberen. Hier dienen sie wesentlich dem Leben, dort fast ausschließlich der Schule.

Von dem bekannten Verfasser kann man nur eine vorzügliche Durchführung dieser Aufgabe erwarten. Es giebt wenige Rechenbücher, die, wie das vorliegende, den Schüler zu solcher klaren Auffassung des Wesens unseres Zehnersystems zwingen und ihn zu solcher sichern und fertigen Anwendung seiner Gesetze führen; und dies ist bei unserm jetzigen Münz- und Maßsystem von entschiedenstem Werthe. *Fast auf* jeder Seite tritt uns die zähe Consequenz des Verfassers *in der Er*reichung dieses Zieles entgegen.

Mit gleicher Ausdauer sucht er dem Schüler die Herrschaft über gewisse Zahlengruppen anzueignen, namentlich über die Faktoren von 10 und deren Potenzen, und die sämmtlichen Quadratzahlen der Basen 1—30. Aufgaben dieser Art, welche also besonders für spätere Unterrichtsstufen der Arithmetik vorbereiten, sind durch einen * hervorgehoben.

Im vierten Abschnitte des zweiten Heftes will der Verfasser eine wesentliche Ergänzung des Vorschulunterrichtes geben: die Erweiterung des dekadischen Systems abwärts zu den Decimalen. Indeß treten hierbei die Zehntel, Hundertstel und Tausendstel — nur so weit geht der Verfasser — als Ordnungszahlen, nicht als Brüche auf; auch werden sie nacheinander eingeführt, wie zu Anfange des Unterrichtes

die Zehner, Hunderter ꝛc., und die Multiplication und Division werden nur durch Zahlen mit einer geltenden Ziffer ausgeführt. Durch die ganze Anlage des Buches, so namentlich durch die decimale Schreibung der benannten Zahlen, die als Währungszahl eine Potenz von 10 haben, ist der Schüler aufs günstigste vorbereitet zu dieser Auffassung der decimalen Rechnung.

Dies sind die drei Gesichtspunkte, durch welche sich das Buch vor ähnlichen zu seinem großen Vortheile unterscheidet. Seine ruhige lückenlose Entwicklung verdient volle Anerkennung, nicht weniger die auf allseitiges Verständniß der Rechenoperationen gerichtete Form der Behandlung. Das reiche Material verlangt angestrengteste Uebung der Denkkraft. Mechanismus und Dressur kennt Harms nicht, aber ernste Arbeit des Lehrers und Schülers.

Im zweiten Hefte ist überall die vom Bundesrathe angeordnete Abkürzung der Maß- und Gewichtsbezeichnungen zur Anwendung gekommen.

Zur sichtbaren Darstellung der Zahlenwerthe wird im ersten Hefte das Quadratnetz von 100 Centimetern benutzt, das auch der Schiefertafel des Schülers eingeritzt werden soll. Der Verfasser hält es für das vorzüglichste Anschauungsmittel. Ich gebe gern zu, daß es ein Anschauungsmittel ist, welches jeder Schüler sich verschaffen kann, und daß sich mit einem solchen Quadratnetz anschaulich operiren läßt; aber letzteres nicht in der Weise, wie der Verfasser es thut, durch einfaches Durchstreichen. Dies giebt einen Anblick halbirter Felder, aber nicht ein Bild von ganzen Feldern, die zum Rechnen benutzt sind. Auch andere Einzelheiten erlaube ich mir dem geehrten Herrn Verfasser zur Erwägung anheim zu geben: Es lesen sich schlecht Aufgaben wie folgende: II, Seite 24, Nr. 10: 4,16 M. + 2,08 M., 3,07 M., 4 M. 5 Pf., 5,04 M.; oder II, Seite 33, Nr. 38: 1,70 M., 34 Pf., 2 M. 4 Pf., 2,55 M., 3 M. 6 Pf. : 17.

In tabellarischer Darstellung verdient die Schreibweise M. 6| 05 unbedingt den Vorzug vor M. 6| 5, wie die erstere auch im Geschäftsleben allein angenommen worden ist.

Zu lange Aufgaben sind insbesondere auf dieser Unterrichtsstufe zu meiden, so II, Seite 34 Nr. 58: „Schreibe alle ungeraden Zahlen auf, die zwischen 200 und 300 liegen. Streiche davon alle Zahlen, welche ein Vielfaches von 3, 5, 7, 11, 13 oder 17 sind, die übrigbleibenden sind also Primzahlen; nenne sie, und zerlege die übrigen

Zahlen, welche zwischen 200 und 300 liegen, in Faktoren". — Noch mindestens dreimal so lang ist die Aufgabe S. 49 Nr. 62. Für zu schwer auf dieser Stufe halte ich Auseinandersetzungen und Aufgaben wie: S. 41 Nr. 84. Man bildet aus 9 die Neunerreihe bis 90, wenn man gleichzeitig einen Zehner hinzulegt und dafür einen Einer wegnimmt, so daß also die Anzahl der Einheiten (die Quersumme) stets 9 bleibt. — II, S. 10 Nr. 16; $2 \times 2 \times 2 \times 3 \times 3 \times 3 = 2^3 \times 3^3$. — S. 40 Nr. 52. Multipliciere alle Zahlen von 1 bis 32 mit sich selbst und präge die Producte (Quadratzahlen) ein. — S. 42 Nr. 39. Zahlen mit einer geraden Zehnerzahl müssen 4 oder 8, solche mit einer ungeraden Zehnerzahl müssen 2 oder 6 zur Einerzahl haben, wenn sie durch 4 (ohne Rest) theilbar sein sollen. Nenne 3stellige Zahlen a) der ersten, b) der zweiten Art. — Die Einübung der Division ohne Hinschreibung der Partialproducte würde ich gleichfalls einer späteren Stufe vorbehalten. Auf S. 64 Nr. 26 findet sich das ausgeführte Multiplicationsbeispiel: Zweckmäßiger finde ich:

```
    1234 × 6285              1234 × 6285
7404                            7404
 2468                          2468
  9872                        9872
   6170                      6170
7755690                     7755690
```

Diese einzelnen Ausstellungen vermindern nicht den hohen Werth des Buches, der in seiner innern Anlage und der Behandlung des Materials liegt.

3. Chr. Harms, Professor an der Realschule in Oldenburg, und Dr. Alb. Kallius, Oberlehrer am Königstädtischen Gymnasium in Berlin, Rechenbuch für Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen, höhere Bürgerschulen, Seminare rc. Sechste Auflage. Oldenburg, Verlag von Stalling. 1878. Preis M. 22,25.

In dem vorjährigen Jahrgange dieser Zeitschrift habe ich eine ausführliche Charakteristik der 5. Auflage gegeben. Das Buch gehört zu den besten unserer Rechenliteratur und hat diese Anerkennung überall gefunden.

Schon die 5. Auflage, welche im Januar 1877 erschien, bediente sich fast nur der abgekürzten Maß- und Gewichtsbezeichnungen, welche der Bundesrath erst im October 1877 vorschrieb. Die jetzige 6. Auf-

lage bringt als Neues nur eine noch strictere Anwendung derselben. Im Zusammenhange damit treten in den angewandten Aufgaben die Pfennige als Decimaltheile der Mark auf; beispielsweise werden 17 Mark und 5 Pfennige in dieser Weise: 17,05 M geschrieben. (Hinter dem M steht kein Punkt, obgleich die betreffende Verordnung des Bundesrathes vom Nov. 1874 einen Punkt hinter dem M. aufweist.)

Zugleich sind auch der Scheffel und das Pfund in den meisten Aufgaben ausgemerzt und durch andere Angaben ersetzt; ebenso auch das Loth und Karat in mehreren Aufgaben der Mischungsrechnung. Auch die Kilogrammbrüche treten nur als Tausendstel, nicht mehr, wie verschiedentlich in der vorhergehenden Auflage, als Hundertstel auf.

Die Verfasser scheinen also schon die Veränderungen berücksichtigt zu haben, die man allgemein durch die bevorstehende Revision des Reichsgesetzes über die Maße und Gewichte erwartet. Aus diesem Grunde ist mir auffällig die Beibehaltung des Capitels: „Rechnen mit ungleich benannten Zahlen, deren Währungszahlen 50 und 500 sind.“ Sieben Seiten lang nur die Species an Ctr. in Verbindung mit kg, an Pfd. in Verbindung mit Gramm, und an Scheffel in Verbindung mit Liter üben zu lassen, ist zu viel. Weder das geschäftliche Leben noch die Wissenschaft bringt diese Größen in Verbindung. Herr Dr. Kallius, der Mitautor, übergeht daher auch in seiner Schrift: „Das Münz-, Maß- und Gewichtssystem“ mit Recht den Scheffel ganz und gar bei der Besprechung der Raummaße; und bei der Besprechung der Gewichte findet seine folgende Aeußerung gewiß allseitige Zustimmung. „Wahrscheinlich werden die nicht zweckmäßig gewählten Gewichtseinheiten dereinst aus dem Gesetze entfernt werden, die Rechenbücher entfernen sie hoffentlich noch eher, damit die Schüler nicht unnöthig gequält werden. Zu diesen Einheiten gehört . . . . . . auch das Pfund und der Centner . . . . Will man aber durchaus den Centner und das Pfund beibehalten, so verbinde man sie wenigstens nur unter sich und nicht mit Kilogramm ꝛc. Denn dies ist so verkehrt wie möglich.“

Im Uebrigen zeigt die Auflage gegen die vorige sehr wenige Aenderungen; die Zahl der Exempel und Seiten ist dieselbe geblieben. Es können also beide Auflagen recht gut neben einander gebraucht werden.

4. Dr. Albert Kallius, Lehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster, Das Münz-, Maß- und Gewichtssystem im Rechenunterricht für alle Rechenlehrer dargestellt. 34 Seiten. Oldenburg, Verlag von Stalling. 60 Pfennig.

Die Schrift ist vom preußischen Unterrichtsminister allen höhern Schulen empfohlen und hat in einem Jahre drei Auflagen erlebt.

Ueber die Veranlassung ihrer Entstehung sagt die kurze Vorrede: „Wir haben das neue Münz-, Maß- und Gewichtssystem schon so lange Zeit, daß man glauben sollte, es müßten die Vortheile, die es der Rechnung gewährt, bereits allseitig erkannt worden sein. Nach meinem Dafürhalten ist dies aber nicht der Fall. Man hat sowohl in den Rechenbüchern als auch in dem Rechenunterrichte vielfach nur die alten Maße durch die neuen ersetzt d. h. mit den neuen ebenso gerechnet, wie mit den alten; dadurch verdeckt man aber die außerordentlichen Vortheile, die sich für das Rechnen aus den neuen Systemen ergeben. Es erschien mir deshalb nicht überflüssig, die Art und Weise, wie meiner Ansicht nach die neuen Maße im Rechenunterrichte zu behandeln seien, darzustellen; ich setzte dabei diejenige Unterrichtsstufe voraus, in welcher die vier Species in ganzen Zahlen absolvirt sind. Daß diese Darstellung mitunter etwas breit ausgefallen ist, hat seinen Grund in dem Streben, stets deutlich zu sein."

Das Schriftchen zerfällt in drei Theile; im ersten zeigt der Verfasser das Wesen des Zehnersystems und seine Behandlung in der Schule; im zweiten theilt er uns mit, wie nach seiner Ansicht in der Schule das Münz-, Maß- und Gewichtssystem zum Verständniß gebracht werden sollte; im dritten giebt er die Ausführung der vier Species mit mehrfach benannten, decimal getheilten Zahlen. B e i m z w e i t e n u n d d r i t t e n T h e i l e s e t z t e r v o r a u s, d a ß d i e S c h ü l e r e i n e e i g e n t l i c h e K e n n t n i ß d e r D e c i m a l b r ü c h e n o c h n i c h t b e s i t z e n.

Mit gutem Recht fordert der Verfasser zuerst volles Verständniß unsers Zahlensystems; „denn nachdem für das jetzige Münz-, Maß- und Gewichtssystem die Währungszahl 10 mit ihren Potenzen festgestellt ist, muß die Art des Rechnens mit mehrfach benannten Zahlen genau dieselbe sein, wie die des Rechnens mit decimalen Zahlen." Dies ist der Grundgedanke, dessen Consequenzen in den einzelnen Theilen der Schrift mit großer Klarheit durchgeführt werden. Der Verfasser, der im Verein mit Professor Harms eins der gediegensten

Rechenbücher für höhere Schulen geliefert hat, giebt auch in der vorliegenden Schrift eine mustergültige Behandlung des oben bezeichneten Stoffes in der Schule; er erweckt in uns das Gefühl, daß bei solcher Gründlichkeit ein sicheres Fortschreiten gewiß ist. Wer dieser Belehrung über den Gegenstand bedarf, wird in dem Werkchen viel Anregung und volle Befriedigung finden.

Mit dieser Anerkennung, die das Schriftchen in vollem Maße verdient, würde ich diese Besprechung schließen, wenn nicht auf dem Titelblatte „für alle Rechenlehrer" stände. Damit bekundet doch wohl der Verfasser, daß er glaubt, etwas Neues über den Stoff selbst oder dessen Behandlung zu bieten. Dem ist nicht so.

Der Schwerpunkt der Schrift liegt in der Behandlung der dekadischen Zahlen und in der Darstellung der decimalen Zahlen als Ordnungszahlen und nicht als Bruchzahlen. Durch Letzteres wird ein Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen ermöglicht, ohne den Schüler in die eigentliche Decimalbruchrechnung einzuführen. Diese Auffassung des Verfassers von dem Wesen des Zehnersystems ist gewiß jedem seminaristischen Lehrer aus seiner Studienzeit her geläufig. Ich finde keinen neuen Gedanken in der Schrift für verständige, strebsame Lehrer, wohl aber ein Stück Ueberhebung in dem Titel, wie überhaupt der Verfasser sich der Anklagen gegen die Rechenlehrer befleißigt. Denn das sind doch wohl folgende Aeßerungen: S. 1. „Ich habe, so lange ich den Rechenunterricht auf höheren und niederen Schulen verfolge, wiederholt die Bemerkung gemacht, daß man keinen Werth darauf lege, den Schülern das Wesentliche unseres Zahlensystems zu voller Klarheit zu bringen, man läßt eben rechnen und immer wieder rechnen, ohne sich das Material, womit man rechnet, näher zu betrachten." — S. 2. „Viele Rechenlehrer sind sich selbst nicht vollständig klar darüber, worin eigentlich das Wesentliche unseres Zahlensystems liegt." — S. 9. „Als Lehrer am grauen Kloster habe ich bis jetzt gegen 1000 Schüler für die Aufnahme nach Sexta zu prüfen gehabt; kaum 10 Procent dieser Schüler haben die von mir dictirten Zahlen, die nie über Hunderttausend hinausgingen, richtig nachschreiben können." — S. 11, wo der Verfasser davon spricht, daß man, so lange die Schüler nicht mit den decimalen Zahlen gründlich vertraut gemacht sind, sich im Unterrichte auf einfach benannte Zahlen beschränken sollte: „Man sündigt in diesem Punkte oft gar sehr, denn man lehrt die Kleinen Vielerlei, aber Nichts recht."

Wenn solche und andere tadelnde Bemerkungen in der kleinen Brochüre nicht gar so oft gemacht würden, so würden dadurch die unbestreitbaren Verdienste des Verfassers nicht geschmälert werden.

Bremen. J. K. Roesler,
Lehrer an der Realschule beim Doventhor.

1. Leunis, Schulnaturgeschichte, II. Theil Botanik. Neunte vermehrte Auflage neu bearbeitet von Dr. A. B. Frank, außerordentlichem Professor der Botanik an der Universität Leipzig. Hannover, Hahn 1879. Octav, 24 und 552 Seiten.

Der Herausgeber der neunten Auflage der bekannten Leunis'schen Schulnaturgeschichte, jenes Werkes, welches zwischen der großen „Synopsis" und der „kleinen Schulnaturgeschichte" etwa die Mitte hält, gehört einer neueren Periode der Wissenschaft an, als der nunmehr verewigte Hildesheimer Naturforscher, und es war daher von vornherein zu erwarten, daß das alternde Werk in der neuen Auflage eine wesentliche Umgestaltung durch die jüngere Kraft erfahren werde. Dies ist denn auch in der That in hohem Grade der Fall. Die Abschnitte des allgemeinen Theiles sowie die Kryptogamen sind wesentlich erweitert und zum Theil ganz neu bearbeitet, die früheren zahlreichen Abbildungen der den Pflanzen schädlichen Insekten sind beseitigt und dafür eine ganze Reihe neuer Holzschnitte, die sich auf pflanzliche Dinge beziehen, hinzugefügt. Die Aufzählung der Pflanzenspezies geschieht nach dem neuesten System von Braun-Hanstein, wie denn fast überall die neueren Forschungen berücksichtigt und veraltete Anschauungen ausgemerzt sind. Durch alle diese Veränderungen und Erweiterungen ist der Umfang des Buches um 11 Bogen gewachsen, da der schon von Leunis in großer Breite angelegte systematische Theil ohne Kürzungen, ja sogar noch mit mannigfachen Zusätzen in der neuen Auflage Aufnahme gefunden hat. Wenn schließlich noch bemerkt wird, daß trotz alledem die Gruppirung und Anordnung des Ganzen, die Art der Behandlung, kurzum der Geist des Werkes im Wesentlichen derselbe geblieben ist, so dürfte das Gesagte für Kenner der früheren Auflagen genügen.

Aber ein Buch, welches aufs Neue die Reise in die literarische Welt antritt, will zu den bereits gewonnenen Freunden neue hinzuerwerben, und für diese letzteren möchten einige Bemerkungen, die sich über die Leunis'schen Schulbücher überhaupt und so auch über das vorliegende aufdrängen, hier wohl am Platze sein.

Die Leunis'schen Schriften leiden nach der Ansicht des Ref. durchgängig zunächst an zwei Fehlern, die uns wie fernes Mittelalter anmuthen, an Schematismus und Scholasticismus. Man kann sehr wohl ein Freund der „analytischen Methode“ sein, soweit sie sich auf das bloße Auffinden von Pflanzennamen erstreckt; aber diese Wuth, Tabellen für All' und Jedes zu schaffen, selbst da, wo die Natur nur eine ununterbrochene Reihe allmählicher Uebergänge zeigt, ist höchste Pedanterie und dazu angethan, dem Schüler den wahren Geist der organischen Welt zu verdecken und sein Interesse im trockenen Schematismus und Formelwesen ersticken zu lassen. Der Scholasticismus zeigt sich im Prunken mit lateinischen Terminis, der Aufzählung leerer Namen, welche den Schüler zwingen, statt am nahrhaften Brode der Erkenntniß an dem Steine armseligen Scheinwissens sich satt zu essen. — Beide Mängel, welche wie gesagt an allen Leunis'schen Schriften sich nachweisen lassen, zeigt das vorliegende Buch in nicht minder hohem Grade. Die verschiedenen Formen des Blattumrisses, des Blattgrundes, der Blattspitze, der Achsenorgane, der Behaarung rc. sind fein säuberlich in Tabellen gebracht, und dabei ist mit einer Genauigkeit verfahren, die einer besseren Sache würdig wäre. So giebt es nach Leunis nicht weniger als zwölferlei verschiedene Behaarung, elferlei Verschiedenheiten der Aeste, zwölf verschiedene Blattumrisse, ja selbst der Blüthenboden der Compositen kann neunerlei verschiedene Beschaffenheit haben. Ref. ist weit entfernt, die Verschiedenartigkeit der Form der einzelnen Organe überhaupt aus dem Kreise des Unterrichtsstoffes verbannen zu wollen; nur gegen das Uebermaß wendet er sich, sowie gegen die Art und Weise, in welcher diese Fülle verschiedenartiger Begriffe rubricirt und haarscharf geschieden wird, ohne daß auch nur der geringste Versuch gemacht würde, allgemeinere Gesichtspunkte aufzustellen, den „ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht“ ins Auge zu fassen. Ein Unterricht, der wie der naturwissenschaftliche mit Hunderttausenden von Formen und Begriffen zu thun hat, kann nur dann mehr bieten als einige aphoristische und zusammenhangslose Detailkenntniß, wenn er in weiser Beschränkung nur das Hauptsächliche hervorhebt und höhere Gesichtspunkte zu finden weiß, durch welche die erdrückende Fülle der Erscheinungen geordnet wird. Daß diese allgemeineren Gesichtspunkt aber für die Morphologie durch das Hineinziehen der Physiologie gegeben sind, d. h. daß die Mannigfaltigkeit der Form durch die Kenntniß der physiologischen Funktion zu tieferem Verständniß

gebracht werde, glaubt Ref. an anderer Stelle*) genügend dargelegt zu haben.

Kaum minder unangenehm als der oben gekennzeichnete Schematismus berührt die Unsumme rein technischer Kunstausdrücke und die Einführung von Begriffen, welche nicht oder nur ungenügend erklärt werden. So begnügt sich das Buch nicht, einen Namen für irgend einen Begriff zu nennen, sondern es sind alle aufgezählt, die jemals von irgend einer Größe dafür in Anwendung gebracht wurden. Ref. könnte, ohne viel zu suchen, Dutzende von Fällen anführen, wo ein und dieselbe Sache 4 oder 5 Namen trägt; ja der Blüthenboden hat deren nicht weniger als 6 aufzuweisen. Die Zahl der für den Schüler neuen Begriffe und Kunstausdrücke ist aber auch ohnedies eine ganz exorbitante und wird sicherlich von keinem unserer großen für das wissenschaftliche Studium der Botanik geschriebenen Werke übertroffen. Ref. würde denjenigen Primaner aufrichtig bedauern, der sich durch diesen Wust von Perichaetialblättern, Paraphysen und Rhizinen, von monosiphonem und polysiphonem Thallus, von Mucedin und Gliadin 2c. hindurchgearbeitet hätte. Derselbe würde, wie schon oben bemerkt, sich selbst vielleicht für einen großen Gelehrten halten, zur tieferen Erkenntniß, ja nur zu einer klaren Anschauung und Auffassung aller jener Tausende von Begriffen würde er nicht durchdringen können.

Daß bei einer solchen Behandlung der Morphologie, welche in ihrem absolut beschreibenden und rubricirenden Charakter weit eher für Kieselsteine oder Briefmarken als für lebende Organismen geeignet erscheint, von der Erregung irgend welchen Interesses für den grünen Schmuck der Erde bei den Schülern die Rede sein könne, wird wohl Niemand behaupten wollen, und Referent glaubt nicht zu hart zu urtheilen, wenn er gerade in der weiten Verbreitung der Leunis'schen Bücher den Grund dafür sieht, daß viele Erwachsene, welche als Schüler die Organe der Pflanzen in der angedeuteten Weise betrachten mußten, bei der Erinnerung an ihre ehemaligen morphologischen Studien noch heute von einer gelinden Gänsehaut befallen werden.

Betrachten wir nach dieser Besprechung der Morphologie nunmehr die übrigen Abschnitte des Werkes — es umfaßt 514 Seiten excl. Register —, so müssen wir zunächst die ungleichmäßige Behandlung

*) „Ueber den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften" in „Pädagogische Zeitfragen" von Franz Pfalz, Heft 3.

des Stoffes hervorheben. Während die Morphologie 122, die Systematik gar 304 Seiten umfaßt, wird die gesammte Physiologie der Pflanzen auf 39, die Anatomie auf 13 und die Pflanzengeographie gar auf 10 Seiten abgehandelt. Welche geradezu erdrückende Fülle des Stoffes daher auf der einen Seite, ein wie kärgliches Mahl auf der andern! Während einerseits allein an der Theilfrucht der Umbelliferen nicht weniger als ein Dutzend Begriffswörter sind, während die Familien der Clusiaceen, Myrsinaceen, Bisaceen ꝛc. ausführlich geschildert, die seltensten Harze, Gewürze, Nutzhölzer aufgezählt werden, als gälte es, ganz Deutschland zu Apothekern und Droguisten zu machen, findet man den wichtigen Abschnitt über die geographische Verbreitung der Pflanzen höchst oberflächlich und ohne Berücksichtigung der neueren Forschungen behandelt, sucht man vergebens nach einer befriedigenden Darlegung über die Verbreitungsmittel der Samen und Früchte, die Bedeutung der Insekten im Haushalte der Pflanzen (nur die Orchideenblätter und dichogame Blüthen sind erwähnt), oder nach von der heutigen Forschung gehegten Ansichten über die Bedeutung der Blumenblätter und der Honigdrüsen.

Zu Allem diesem kommen nun noch pädagogische Bedenken schwerwiegendster Art. Das ganze Werk ist in einem nur Schülern reiferen Alters verständlichen Style geschrieben. Irgend welche pädagogische Grundsätze in der Gruppirung des Stoffes treten nirgends hervor. Oder hält man es für möglich, schon auf der unteren Stufe von Exine und Intine des Pollenkorns, von atropen, anatropen und campylotropen Samenknospen, von axilem, excentrischem und peripherischem Embryo zu sprechen? Wir glauben nicht, und es war daher geboten, falls das Buch überhaupt für untere Klassen mit verwendbar sein sollte, entweder die genaueren Details in kleinerem Druck unter die allgemeiner gehaltenen Beschreibungen der Organe zu setzen, oder aber den Lernstoff in concentrische Kreise zu gruppiren. Da beides nicht geschehen, so ist das Buch nur in oberen Klassen verwendbar und hierauf scheint ja auch die Bezeichnung „für höhere Lehranstalten" hinzuweisen. Sind hiermit landwirthschaftliche Institute, Gärtnerschulen oder ähnliche Anstalten gemeint, so mag das Buch sich ja wohl mit Nutzen dort verwenden lassen; an Realschulen aber in der Sekunda ein dickleibiges Werk mit allein 304 Seiten Systematik einzuführen, müßte Ref. selbst dann für ein Unding halten, wenn er auch nicht ein so großer Anhänger des „Leitfadens" gegenüber dem „Lehrbuche"

wäre, und wenn es ihm beim Unterrichte nicht so sehr um **eine de** Stande der heutigen Forschung entsprechende Auffassung **des Natu** ganzen als um die Heranbildung von Droguisten zu thun wäre.

Mögen zum Schluß noch einige Bemerkungen über den **Haup** theil des Werkes, die Systematik, hier Platz finden. Von **vornherei** scheint dem Ref. eine Verquickung von Lehrbuch und Flora, **wie** f sich Leunis dachte, ein arger Mißgriff. Ein gegen 600 Seiten **starke** großes Octavbuch steckt man nicht ohne Weiteres in die **Rocktasch** während andererseits das, was vom Schüler wirklich **gewußt werde** soll, nur mühsam aus einer solchen Ueberfülle des **Materials** sic herausklauben läßt. Aber ganz abgesehen von diesen Bedenken ist de vorliegende systematische Theil in keiner Weise geeignet, eine Flora zu ersetzen. Ein Buch, welches so vielerlei enthält, kann die Pflanzen des Heimathsortes des Schülers nicht alle aufzählen, und so wird letzterer gar häufig im Stiche gelassen, oder er nimmt den ersten besten Namen für den der ihm vorliegenden Pflanze. Daß dem in der That so ist, weiß Ref. aus Erfahrung; außerdem mögen einige Daten dies näher illustriren. Von der Gattung Verbascum zählt der systematische Theil 3, von Hieracien 7, von Asperula und Salvia je eine, von Orchideen 6 Spezies auf. Unter letzteren befinden sich beispielsweise Orchis variegata und fusca, während O. incarnata, corrophora und purpurea nicht erwähnt sind. Ueberhaupt fehlen allein an deutschen Orchideengattungen: Malaxis, Sturmia, Herminium, Anacamptis, Himantoglossum, Epipogium, Coralliorrhiza und Goodyera. Ein Hamburger Schüler würde vergeblich die beiden hier so häufig vorkommenden Gentianeen, Gentiana Pneumonanthe und *Cicendia* filiformis, suchen, wie ihm auch über Salvia pratentis, Senecio paluster, aquaticus, paludosus, Aster salegnus, Silybum, Chondrilla, Ranunculus divaricatus, Thalictrum minus und viele andere keinerlei Auskunft würde. Viel schlimmer aber noch sieht es in dieser Beziehung mit einem Schüler aus, der etwa die deutsche Kalkflora oder allgemein die deutschen Mittelgebirge zum Schauplatze seiner Thaten machen wollte.

Ref. kommt daher zu dem Schlusse, daß das vorliegende Werk trotz seiner Verjüngung als **Schulbuch** unbrauchbar ist. Dagegen erkennt er gern an, daß der immense Fleiß eines Leunis und seines Nachfolgers manches Wissenswerthe in diesem Buche niedergelegt hat und darunter vieles, was man in anderen Compendien vergeblich

suchen würde. So mag denn das Werk allen denen empfohlen werden, welche eines botanischen Nachschlagebuches bedürfen, ohne zur Beschaffung ausführlicherer Werke die Mittel aufwenden zu wollen.

2. Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde, für den Schul- und Selbstunterricht. 6. Auflage, herausgegeben von Ferd. Alpers. Halle, Anton, 1879. IV und 616.
3. Lüben, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte, in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien, Seminarien. Bearbeitet von Chr. Luerssen und F. Terks. Cursus III, 12. Aufl. und Cursus IV, 8. Aufl. Leipzig, Hermann Schultze, 1879.

Daß die Lüben'schen Schriften auf die gesammte Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht ohne erheblichen Einfluß gewesen sind, geht schon aus der großen Verbreitung derselben und aus der Thatsache hervor, daß diese Bücher trotz ihres recht erheblichen Alters doch stets wieder von Neuem in halb oder ganz modernisirtem Gewande auf den Markt kommen. Ref. sieht in dieser Erscheinung wenig Erfreuliches, da er nach seinem pädagogischen Standpunkte die sogen. „Lüben'sche Methode" als eine einseitige und verfehlte bezeichnen muß. Ausgehend von dem gewiß richtigen Gedanken, daß der naturwissenschaftliche Unterricht nicht mit Abstraktionen, mit dem System, beginnen könne, glaubt Lüben bekanntlich die Erfassung des Artbegriffs als Ziel des ersten methodischen Unterrichts aufstellen zu müssen. In einem zweiten Kursus ist dann durch Vergleichung mehrerer verwandter Arten der Begriff der Gattung zu entwickeln, und erst im dritten Jahre wird der Schüler mit den Charakteren der Familie, sodann der Ordnungen und Klassen, auf induktivem Wege bekannt gemacht. Man sieht, daß der von Lüben allein zugelassene Weg derjenige der Induction ist, und hierin liegt nach der Ansicht des Ref. zunächst eine große Einseitigkeit. Gewiß hat der Unterricht mit dem Speziellen zu beginnen, um zum Allgemeinen auf induktivem Wege fortzuschreiten; aber dieses Spezielle ist nicht die Art, sondern das Individuum. Soll nun aus einer Summe der letzteren zunächst der Begriff der Art entwickelt werden, so fordert man damit nicht allein, daß der allerschwierigste Begriff der Systematik, dessen Fixirung selbst den bedeutendsten Forschern nicht hat gelingen wollen, ja, dessen präzise Fassung nach den neueren Ansichten überhaupt unmöglich erscheint, an den Beginn des Unterrichts gestellt werde, sondern man verlangt auch, daß der Schüler die gewaltigen und zunächst in

die Augen springenden Differenzen der Klassen, Ordnungen und Fa
lien als solche ignorire und sein Augenmerk vornehmlich den oft mi
tiösen Artmerkmalen zuwende. Dies heißt doch, dem natürlichen A
fassungsvermögen des Schülers Gewalt anthun und ihn in ein Det
einführen, dessen Fülle bei dem Mangel ordnender Gesichtspunkte i
erdrückt, dessen Bedeutung er nicht erfassen kann. Die organische W
mit ihrer überwältigenden Formenmannigfaltigkeit — und Ref. h
diesem Gedanken schon an anderer Stelle Ausdruck verliehen —
einem großartigen Gemälde mit Tausenden von Gruppen und Gestalt
zu vergleichen; wer dasselbe verstehen will, darf nicht mit Detailstudie
beginnen, sondern muß vor Allem einen Totaleindruck zu gewinne
suchen, ehe er zur genaueren Besichtigung der einzelnen Gruppen schreite
kann. Ref. hält daher, abgesehen von einem kurzen propädeutische
Kursus, die Gewinnung allgemeiner Typen- und Klassenmerkmale, welch
auf induktivem Wege durch Vergleichung von Individuen zu gewinne
wären, für die nothwendig erste Stufe des Unterrichts, an welche sic
dann die Besprechung der Ordnungen, Familien 2c., natürlich stets
unter Exemplificirung an Individuen, anzuschließen hat. Nicht nur
dem noch wenig geschulten, vor der Hand nur auffälligere Merkmale
auffassenden Unterscheidungsvermögen der jüngeren Schüler wird durch
diese Methode besser entsprochen; auch jene zweite Form unseres
Schließens, die Deduktion, tritt bei dieser Behandlung des Stoffes
in ihre Rechte und übt, wie Ref. aus eigener und der Collegen Erfahrung bezeugen kann, einen mächtigen Einfluß auf das Interesse
des Schülers aus, insofern in kurzer Zeit gerade durch die deduktive
Thätigkeit das Gefühl eigenen Wissens und eigenen Könnens in ihm
wach gerufen wird.

Daß übrigens noch andere erhebliche Bedenken sich gegen die Lüben'sche Methode geltend machen lassen, wie der Umstand, daß grade durch die minutiöse Artbeschreibung viel kostbare Zeit für verhältnißmäßig untergeordnete Ziele — die „Ausbildung des Unterscheidungsvermögens", für welche man ja ebenso gut Skulpturen, Münzen oder Briefmarken und nicht lebende Organismen verwenden könnte — vergeudet wird, mag nur kurz erwähnt werden, da eine längere Discussion in den engen Rahmen einer Recension wenig passen will.

Die beiden zur Besprechung vorliegenden Lüben'schen Schriften haben in Bezug auf Methodik auch durch die neuen Bearbeiter keine wesentlichen Veränderungen erfahren. Es zerfällt demgemäß auch der

„methodische Unterricht in der Pflanzenkunde“ in vier auf einander folgende Kurse, deren erster einzelne Pflanzenarten, deren zweiter Gattungen, deren dritter die Familien und Ordnungen, das System der Pflanzen, behandelt, während der vierte Abschnitt dem „innern Bau und Leben“ der Pflanze gewidmet ist. Ganz analog ist der „Leitfaden der Naturgeschichte“ gegliedert, dessen dritter und vierter Kursus uns für diesmal zu beschäftigen hat.

Was nun zunächst den „methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde“ betrifft, so muß Ref. vor Allem bedauern, daß der neue Bearbeiter im Gegensatze zu seiner Behauptung (Vorrede), daß er „den Fortschritten der Botanik in den letzten 5 Jahren Rechnung getragen“, den recht antiquirten Standpunkt der früheren Auflagen nicht durch gründlicheres Eingreifen etwas mehr modernisirt hat. Es ist gewiß nicht genügend, die Coniferen als „vielfach zu einer besonderen Klasse erhoben“ zu bezeichnen und sie nichts destoweniger den apetalen Dikotyledonen unterzuordnen. Ebenso wenig möchten zahlreiche andere Daten des systematischen Theiles (das Pflanzenreich zerfällt in die 4 Klassen Dicotyledonen, Monocotyledonen, Gefäßkryptogamen und Zellpflanzen; die Lycopodieen und Filices bilden 2 F a m i l i e n der O r d n u n g der Filicinae, die Flechten eine F a m i l i e der Algen ꝛc.) den Beifall neuerer Systematiker finden. Der mehrfach wiederkehrende Ausdruck „Eichen“ für Samenknospe, die Behauptung der Homologie von Spore und Samen (p. 590) und vieles Aehnliche muß man zu dieser Kategorie nicht ausgemerzter alter Anschauungen rechnen. Aber auch eine große Menge ungenauer und schiefer Ausdrücke, untermischt mit offenbaren Irrthümern, sind dem kritischen Blicke des neuen Bearbeiters entgangen; ja in Bezug auf die chemischen Daten steht das Buch auch in dieser Auflage auf jenem geradezu unqualificirbaren Standpunkte, der schon den früheren eigenthümlich war.

So heißt es p. 73: „Der Stengel bildet das Gerüst der Pflanze über der Erde, ist der aufwärts wachsende, dem Lichte entgegenstrebende Pflanzenkörper“, während doch schon auf der folgenden Seite von dem u n t e r i r d i s c h e n Stengel die Rede ist, welcher „ganz oder zum Theil unter der Erde verborgen ist“. p. 77 wird behauptet, daß „der Laubholzstamm nicht an Höhe, sondern nur an Dicke“ gewinne. p. 82 „besteht“ der Blattstiel aus Gefäßen. p. 84 sind die Definitionen der Blattformen theilweise unrichtig. Das o v a l e Blatt soll „die größte Breite in der Mitte“ haben, das e l l i p t i s c h e „an beiden

Enden zugespitzt" sein; beim lanzettlichen soll „die größte Breite unterhalb der Mitte" liegen ꝛc. p. 92 werden die Drüsen als „vorspringende Theile der Oberfläche" definirt. p. 519 bereiten die Bienen den Wachs „in einem Wachsmagen" (!). p. 591 wird als unterscheidendes Merkmal zwischen Thier und Pflanze angeführt, daß „die Thiere schon bei ihrer Geburt eine bestimmte Gestalt haben", während „bei den Pflanzen aus unscheinbaren Anfängen erst die Organe sich entwickeln" ꝛc. ꝛc. Zur Charakterisirung der chemischen Daten des Buches mag Folgendes dienen: p. 515 werden die Krystalle von oxalsaurem Kalk ꝛc. in den Pflanzenzellen als „unächte" von den „ächten" unterschieden und ganz allgemein als „Gegenstände des Mineralreiches" bezeichnet. Auf derselben Seite finden sich Kalk, Kali ꝛc. als „organische" Basen aufgeführt. p. 518 sind Elain und Stearin als „Fettsäuren" bezeichnet. p. 517 ist der „Schleimzucker (Fruchtzucker?) unter dem Namen Syrup bekannt". p. 522 wird gesagt, daß Kautschuck „allen bekannten Lösungsmitteln widerstehe" (Chloroform, Terpentinöl!). p. 591 und 592, in einem Schlußabschnitt, welcher über die Uebereinstimmung und Verschiedenheit von Pflanze und Thier die unglücklichsten Gedanken des ganzen Buches enthält — ein wahres Arsenal von schiefen und unzutreffenden Bemerkungen —, wird behauptet, daß die „zur Bildung der Organismen verwandten Elemente wesentlich aus Kohlenstoff, Sauerstoff und Stickstoff bestehen" (der Wasserstoff wird also nicht erwähnt!), daß „manche Infusorien keinen Sauerstoff einathmen, und daß „bei den Tunikaten bisher kein Stickstoff (sic!) aufgefunden ist. — Bei solchen Leistungen auf dem Gebiete der physiologischen Chemie muß man in der That Bedenken tragen, das vorliegende Buch einem Schüler, geschweige denn einem Lehrer, für den es ja leider bestimmt ist, in die Hand zu geben.

Es ließe sich noch Vieles sagen über die oft höchst mangelhafte Darstellungsweise, die Trivialität vieler Gedanken (z. B. p. 518: „Ohne diese kleine Abänderung (? Vorkommen von Oelen in den Pflanzenzellen) in der kaum sichtbaren Pflanzenzelle würden wir ohne Oel sein, d. h. einen für unser Bedürfniß sehr erheblichen Gegenstand"), über die pedantische Art der Beschreibung und Rubricirung, welche der eines Leunis nicht nachsteht und auch die leiseste Andeutung über die physiologische Bedeutung dieser oder jener Formveränderung ängstlich vermeidet, über die Auswahl der Familien, Gattungen und Arten im systematischen Theile und die für das Bestimmen der Pflanzen ziemlich

wenig geeigneten Tabellen; doch glaubt Ref. aus dem Bisherigen genügend dargethan zu haben, daß das vorliegende Werk auch in seiner neuen Bearbeitung den Anforderungen, welche man an ein zum Selbststudium der Lehrer bestimmtes Buch zu stellen hat, in keiner Weise gerecht wird.

Theilweise auf einem viel höheren und moderneren Standpunkte stehen die beiden Hefte des „Leitfaden der Naturgeschichte", wenigstens was die botanischen Abschnitte betrifft. Von der kundigen Feder eines Luerssen bearbeitet, erscheint der botanische Theil gegenüber den früheren Auflagen fast wie ein ganz neues Werk, welches nur die äußere Form des alten beibehalten hat. Selbst die Lüben'schen Prinzipien sind durchbrochen worden, insofern den Klassen und Ordnungen, noch ehe die Familien besprochen sind, kurze und faßliche Charakteristiken beigefügt wurden, und der morphologische und anatomische Theil durch physiologische Gesichtspunkte belebt ist.

Die früheren Abbildungen sind zum Theil durch neue und sehr instruktive ersetzt, die langathmigen Classificirungen der „Schleime, Harze, Fette" 2c. 2c. einfach bei Seite gelassen. Nur darauf möchte Ref. den Bearbeiter des botanischen Theiles aufmerksam machen, daß der anatomische Abschnitt in seiner Sprache vielleicht nicht elementar genug gehalten ist, und daß ferner bei den Pilzen die sämmtlichen niederen Gruppen — Rost, Schimmel, Hefe 2c. — einfach vergessen wurden. — Auch der mineralogisch-geologische Theil ist seinem Zwecke entsprechend umgewandelt.

Um so mehr muß daher Ref. sein Bedauern darüber aussprechen, daß der zoologische Theil, abgesehen von manchen schätzenswerthen sachlichen Verbesserungen, im Allgemeinen noch vollkommen den Lübenschen Geist athmet. Nicht allein, daß die Gruppirung der Thiere in die ehemaligen 12 Klassen mit dem Zusammenwerfen von Reptilien und Amphibien, von Singvögeln und Schreivögeln, mit dem uralten Fischsystem 2c. 2c., die Fortschritte der Zoologie in den letzten 20—30 Jahren einfach ignorirt; auch vielerlei Unrichtigkeiten, klägliche Abbildungen, vor Allem aber die überaus pedantische Art und Weise des Beschreibens und die allein selig machende Methode Lübens sind beibehalten worden. So werden, um nur Weniges herauszugreifen, S. 164 die Klassen der Echinodermen zu Familien degradirt, und überdies die Holothurien einzig und allein durch den Besitz von Saugfüßchen charakterisirt, etwa mit demselben Rechte, wie wenn man einen Löwen durch

das Merkmal der 4 Beine genügend gekennzeichnet zu haben glaubt. Die Ordnung der Tausendfüßer ist gar nicht erwähnt, während doch sonst recht wenig interessante und dem Volksschüler kaum jemals vorkommende Thiere, wie Portunus, Dromia, 2 Apus:, 3 Purpuraarten ꝛc. aufgeführt sind. Die Abbildungen sind im Gegensatze zu denen des botanischen Theiles oft erbärmlich, wie z. B. die einer Krabbe, vieler Käsermundwerkzeuge oder gar die des Bienenstachels. Der Methode getreu wird über das Gemeinsame der Klassen und Ordnungen kein Wort verloren, da ja zunächst die Familiencharaktere durchzunehmen sind, und so ereignet es sich denn, daß das erste, was der Schüler über Insecten, ja überhaupt über Gliederthiere erfährt, die große Wahrheit ist, daß „der bewegliche Zahn an der inneren Unterkieferlade Hauptmerkmal der Sandkäfer" ist! Die pedantische Art des Beschreibens aber glaubt Ref. nicht besser charakterisiren zu können, als wenn er die ersten Zeilen „über den inneren Bau" der Geschöpfe hier wiedergiebt. Sie lauten: „der menschliche Körper gleicht in Bezug auf die Gestalt im Allgemeinen einer von vorn nach hinten, am Kopf von den Seiten zusammengedrückten Säule. . . . Er ist mit Ausnahme der Nägel überall mit weicher Haut umgeben, in welcher kurze und lange Haare sitzen, und besteht aus 3 Haupttheilen: Kopf, Rumpf und Gliedmaßen. Der Kopf ist rundlich, fast eiförmig und zerfällt (!) in Gesicht und Hirnschale oder Schädel." So geht das weiter, zum Rumpf und den Gliedmaßen, den Haaren, den Augen, welche „aus 3 übereinander liegenden Häuten und davon eingeschlossenen *Feuchtigkeiten* (!) bestehen" ꝛc. ꝛc., kurzum es ist eine Art von Naturgeschichte, bei deren Lectüre ein Mann, der es ernst mit seiner Sache meint, nur zu leicht in Affect geräth.

Aus dem Gesagten ergiebt sich, daß Ref., so sehr er dem botanischen Theile des Leitfadens eine allgemeinere Verbreitung wünscht, die in Rede stehenden Hefte ihres zoologischen Theiles wegen zur Zeit nicht empfehlen kann. Ob aber das Buch selbst dann, wenn eine durchgreifende Neubearbeitung des zoologischen Theiles eingetreten sein sollte, ein Leitfaden werden könnte, welcher in „Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien", wie es das Titelblatt ankündigt, mit gleichem Vortheil zu benutzen wäre, darf billig bezweifelt werden.

Hamburg. Dr. Karl Kraepelin,
Lehrer an der Realschule des Johanneums.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Die Feier des 50jährigen Bestehens der Realschule zu Mülheim am Rhein.

Am 19. April beging die Realschule I. O. zu Mülheim am Rhein die Feier ihres 50jährigen Bestehens. Aus kleinen Anfängen hervorgegangen — bei ihrer Eröffnung am 19. April 1830 bestand das ganze Lehrerpersonal aus einem Lehrer — hat die Anstalt die Genugthuung, auf eine Entwickelung zurückzublicken, die sie im Laufe der Zeit zu ihrigem jetzigen blühenden Zustande geführt und ihr einen ehrenvollen Platz unter den höhereren Lehranstalten nicht nur der Rheinlande, sondern des ganzen preußischen Staates gesichert hat. Schon am Vorabend des Festes hatte sich von nah und fern ein zahlreicher Kreis von Freunden der Anstalt zu einem Festcommers zusammengefunden, darunter viele, die ihr einst als Lehrer oder Schüler angehört hatten. Am folgenden Tage um 10 Uhr versammelten sich die Spitzen der Behörden und die Festgäste in der Aula, besichtigten die Räumlichkeiten des neuen, erst 1872 eingeweihten Schulgebäudes und begaben sich von hier — da die Aula nicht den nöthigen Raum bot — dem langen Zuge der Schüler folgend — in die festlich geschmückte Schützenhalle, woselbst der eigentliche Festactus stattfand. Nach einem einleitenden Gesange der Schüler („Nun danket alle Gott!") hielt Direktor Dr. Cramer die Festrede, die eine warme Apologie des Wesens und der Aufgabe der modernen Realschule enthielt. Hierauf folgte die Ueberreichung einer von Mülheimer Damen kunstvoll gestickten Fahne, die als Inschrift die Herdersche Devise „Licht, Liebe, Leben" trägt, dann eine Reihe von beglückwünschenden Ansprachen, in erster Linie die des Kgl. Regierungspräsidenten Herrn von Bernuth. Auch von auswärts waren zahlreiche, zum Theil telegraphische Glückwünsche eingelaufen, so von Seiten Sr. Excellenz des Herrn Cultusministers, der die erfreuliche Kunde mittheilte, daß der Schule ein Abguß der Praxitelischen Hermes als Festgeschenk zugewiesen sei, und Sr. Excellenz des Herrn Oberpräsidenten von Bardeleben. Die Feier schloß mit einem Gesang der Schüler. Mittags fand ein Festdiner statt, welchem Abends eine außerordentlich gelungene Aufführung von „Wallensteins Lager" durch Schüler der Anstalt folgte. Herr Oberlehrer Dr. Volkenrath, der mit Hilfe eines Schauspielers des Kölner Stadt-Theaters die Leitung der Aufführung übernommen, eröffnete dieselbe mit einem Prologe. Hieran schloß sich eine gesellige Vereinigung, belebt durch mehrere musikalische Productionen, welche noch bis spät in die Nacht die Festgenossen in fröhlicher Stimmung zusammenhielt. Niemand wird von dem Fest geschieden sein, ohne einen wohlthätigen Eindruck von dem frischen Geisteshauch mitzunehmen, der Schule und Stadt am schönen Rhein durchweht. Und gerade zwischen Stadt und Schule hat das Fest dazu beigetragen ein inniges herzliches Band zu schlingen. Zum Schluß wollen wir nicht unterlassen, auf die zur Feier des Tages erschienene Festschrift hinzuweisen, die folgende Arbeiten von Lehrern der Anstalt enthält:

I. Dr. d'Alquen, Anton und Vincenz von Zuccalmaglio. Von Director Dr. Franz Cramer.
II. Das deutsche Volkslied und seine Fundstätten am Niederrhein. Aus A. v. Zuccalmaglio's Nachlaß herausgegeben von demselben.
III. Essai sur l'état actuel de l'enseignement littéraire en France, précédé d'un aperçu biographique et critique des législateurs de la langue française depuis le XVI^e siècle jusqu' à nos jours. Von Oberlehrer Dr. Rudolf Volkenrath.
IV. Die Erhaltung der Arbeitsfähigkeit des Weltalls. Elementar bewiesen von Oberlehrer Julius Bode.
V. On the Development of the Old-English Theatre. Von Dr. Wilhelm Diberich.
VI. Ueber Curven, welche von der Verbindungslinie zweier Punkte umhüllt werden, wenn diese sich mit constanter Geschwindigkeit in kreisförmigen concentrischen Bahnen bewegen. Von Carl Brüggeman.

D. Pädagogische Bibliographie.

B.

[Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts.] 7. Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder sogen. Dorff-Schulmeister regieren 2c. Mit angefügten Sieben Küster-Tugenden. Mit Erläuterungen vom Herausgeber: *August Israel*, Seminar-Director in Zschopau. Zschopau, Raschke. 160 S. 2,60 M.

Christian Gotthilf Salzmann, Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Mit Salzmanns Biographie und mit Anmerkungen von Joh. Meyer. 88 S. 1,00 M. Minden, Hufeland.

Carl A. Krüger, Germanische Jugend-Zeitung. Illustrirte Wochenschrift für Jugend und Haus. Danzig, Axt. Vierteljährlich 1,50 M. No. 1. 10 S. in 4⁰.

C. I.

Dr. H. A. Manitius, die Sprachenwelt in ihrem geschichtlich-literarischen Entwicklungsgange zur Humanität. II. Band. Europa. Griechenland und die romanischen Völker. Leipzig, Koch. 370 S. 4,80 M.

G. A. Weiske, Prof. an der lat. Hauptschule in Halle, die griechischen anomalen Verba für den Zweck schriftlicher Uebungen in der Schule bearbeitet. 7. Auflage. Halle, Waisenhaus. 40 S. 0,60 M.

Dr. Ferd. Schultz, Geh. Reg.- und Prov.-Schulrath in Münster, Kleine lateinische Sprachlehre, zunächst für die untern und mittlern Klassen der Gymnasien. 17. Aufl. 290 S. 2,50 M. Paderborn, Schöningh.

L. Englmann, Grammatik der lateinischen Sprache. 11. Aufl. Bamberg, Buchner. 290 S. 3,00 M.

Dr. P. D. Ch. Hennings, Prof. in Husum, Elementarbuch zu der latei-

nischen Grammatik von Ellendt-Seyffert. 1. Abth. Für Sexta. 6. Aufl. Halle, Waisenhaus. 116 S. 1,00 M.

Wilhelm Scheele, Vorschule zu den lateinischen Classikern. Eine Zusammenstellung von Lern- und Uebungsstoffen für die erste und die mittlere Stufe des Unterrichts in der lateinischen Sprache. 1. Theil. Formenlehre und Lesestücke. 18. Aufl. 215 S. 1,45 M. 2. Theil. Satzlehre und Lesestücke. 12. Aufl. 260 S. 1,25 M. Berlin, Friedberg und Mode.

L. Englmann, Lateinische Grammatik für Latein- und Realschulen. Bamberg, Buchner. 172 S.

Dr. Carl Plötz, Prof., Elementarbuch der französischen Sprache. Nach einer Stufenfolge für die Einübung der Aussprache und mit Bezeichnung derselben für die Vocabeln. 33. Aufl. Berlin, Herbig. 184 S. 1,00 M.

Dr. Carl Plötz, Prof., Schulgrammatik der französischen Sprache. 27. Aufl. Berlin, Herbig. 464 S. 2,30 M.

C. Ploetz, Dr. en philosophie, ancien professeur au collège de Berlin Cours gradué de thèmes français. Quatrième édition. Berlin, Herbig. 112 S. 0,60 M.

Dr. Carl Plötz, Prof., Uebungen zur Erlernung der französischen Syntax für die Secunda und Prima an Gymnasien und Realschulen. 6. Aufl. Berlin, Herbig. 188 S. 1,00 M.

Dr. W. Sommer, Dir. des Lehrerinnen-Seminars in Paderborn, Kleine deutsche Sprachlehre. Ein Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache mit vielfachen Aufgaben zu mündl. und schriftl. Uebung, zunächst für Unter- und Mittelklassen, höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 6. Aufl. Paderborn, Schöningh. 216 S. 1,35 M.

Dr. Ernst Höpfner, Prov.-Schulrath in Coblenz, und Dr. Julius Zacher, Prof. an der Univ. Halle, Zeitschrift für deutsche Philologie. 12. Bd. Heft 1 und 2. 256 S. Halle, Waisenhaus.

L. Englmann, Grammatik der deutschen Sprache. 5. Aufl. Bamberg, Buchner. 208 S. 2,00 M.

L. Englmann, Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichniß für richtige Schreibung und Beugung. 4. Aufl. Bamberg, Buchner. 112 S. 0,80 M.

Dr. E. Bardey, Praktisches Lehrbuch der deutschen Sprache für die Hand der Schüler. 1. Theil. Grammatische Vorübungen. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 96 S. 0,70 M.

Hermann Knauth, Seminar-Dir. in Verden, Schriftliche und mündliche Uebungen zur Erlernung der Orthographie und Interpunction. 3. Aufl. Berlin, Springer. 92 S.

C. II.

Fredericus H. M. Blaydes, Aedis Christi in universitate Oxoniensi quondam alumnus, Aristophanis Lysistrata. Annotatione critica, Commentario exegetico, et scholiis graecis instruxit. Halis Saxonum, in orphanotrophei libraria. 326 S. 6 M.

Dr. G. C. Wittstein, Prof. in München, Die Naturgeschichte des Cajus

Plinius Secundus ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen versehen. Vollständig in 12 Lieferungen à 10 Bogen à 2,00 M. 1. Lief. Leipzig, Greßner und Schramm. 160 S. 2,00 M.

Franz Linnig, Deutsches Lesebuch. 2. Theil. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, incl. Obersecunda. 3. verb. Aufl. Paderborn, Schöningh. 3,50 M. 596 S.

Dr. Hermann Masius, Deutsches Lesebuch für höhere Unterrichts-Anstalten. 3. Theil. Für obere Klassen. 4. Aufl. Halle, Waisenhaus. 731 S. 4,00 M.

Dr. Bernhard Schulz, Reg.- und Schulrath, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 1. Theil. Für die unteren und mittleren Klassen. 5. Aufl. 530 S. 2,50 M. Paderborn, Schöningh.

F. Hornemann, L. am Lyceum I. in Hannover, Ausgewählte Gedichte Walther's von der Vogelweide nebst einigen Proben aus der ältesten deutschen Literatur in Uebersetzung. Hannover, Helwing. 84 S. 0,75 M.

Otto von Leixner, Illustrirte Literatur-Geschichte in volksthümlicher Darstellung. In Lieferungen à 50 Pf. Lief. 22—28 (Schluß), S. 281—508. Der 2. Band (vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis auf die neueste Zeit enthält 160 Textillustrationen und 13 Tonbilder.) Leipzig, O. Spamer.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Anzeige.

Das „Pädagogische Archiv“ erscheint im Jahre 1881 im Verlage der Unterzeichneten. Die Tendenz des Blattes und die Redaction bleiben ungeändert. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. Der Abonnementspreis ist 16 Mark jährlich. Wir bitten, die Abonnements ausdrücklich und bald zu erneuern.

Stettin, 10. December 1880. **Herrcke & Lebeling.**

Diesem Hefte liegt ein Verlagsbericht der Heinsius'schen Verlagshandlung in Bremen und von Ed. Peters Verlag in Leipzig bei.

